

# Sjenerte barn

*- Hvordan skolen kan bidra til å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldringsrelasjoner*

Hilde Raastad



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Vår 2013



# Sjenerte barn

*- Hvordan skolen kan bidra til å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldningsrelasjoner*



Bilde hentet fra: <http://consultant-psychiatrist.com/wp-content/uploads/2012/12/Bullying.jpg>

© Hilde Raastad

Vår 2013

«Sjenerte barn»

- Hvordan skolen kan bidra til å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers  
jevnaldringsrelasjoner

Hilde Raastad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

**TITTEL:**

Sjenerte barn

- Hvordan skolen kan bidra til å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldningsrelasjoner

**AV:**

Hilde Raastad

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk,  
Studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning

**SEMESTER:**

Vår 2013

**STIKKORD:**

Sjenanse

Jevnaldningsavvisning

Barneskoleelever

Tiltak

## Problemområde og problemstillinger

Denne oppgaven tar for seg hvordan skolen kan bidra til å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldningsrelasjoner. Forskning indikerer at sjenerte barn kan være spesielt utsatte for å oppleve avvisning fra sine jevnaldrende. Det antas at sjenerte barn allerede i utgangspunktet ser ut til å være sårbare for utvikling av internaliserte vansker som ensomhet, angst, depresjon og lav selvaktelse. Avvisning fra jevnaldrende ser ut til å kunne utløse, opprettholde eller forverre slike vansker ytterligere. Når man ser hvor store negative konsekvenser avvisning kan få for sjenerte barn, bør det være en viktig oppgave å forsøke å

hjelp disse barna til å forbedre sine relasjoner til jevnaldrende. Skolen må i den forbindelse ses som en sentral arena, da det er innenfor skolekonteksten majoriteten av barns jevnaldringsrelasjoner etableres.

Følgende problemstillinger er formulert:

- 1) Hvilke individrettede og miljørettede tiltak kan antas å bidra til forbedringer i avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldringsrelasjoner?**
- 2) Hvilke individrettede og miljørettede tiltak er realistiske å kunne gjennomføre innenfor en skolekontekst?**

Når det gjelder oppgavens teoretiske rammeverk, belyses individuelle forskjeller relatert til temperament og personlighetstrekk, motivasjonelle og interpersonlige prosesser. Samtidig inkluderes også situasjonelle og kontekstuelle forhold relatert til avvising. Det er i oppgaven lagt stor vekt på interaksjonelle forhold.

## **Metode og kilder**

Dette er en teoretisk oppgave, der litteraturstudie er benyttet som metode. En sammenfatning av teorier og tidligere forskningsfunn har derfor blitt foretatt for å belyse oppgavens problemstillinger.

Oppgaven er hovedsakelig basert på primærkilder, men supplert med noen sekundærkilder. Majoriteten av kildene som er benyttet er internasjonale, men det er også benyttet noen norske bidrag. Kildene består i all hovedsak av ulike forskningsartikler og trykte bøker innenfor temaene sjenanse og jevnaldringsrelasjoner. Oppgaven bygger på bidrag fra blant andre Asendorph, Gazelle, Ladd, Avant, Coplan, Rubin, Schmidt, og Buss.

## **Hovedkonklusjoner**

Forskning indikerer at sjenerte barn ofte genererer atferd som andre barn vurderer som negativ, samtidig som de hemmer atferd som verdsettes. Dette antas å kunne bidra til at sjenerte barn avvises av jevnaldrende. Avvisning vil i sin tur kunne resultere i at den sjenerte trekker seg ytterligere tilbake, noe som igjen antas å kunne opprettholde eller forverre avvisingen. Det antas at manglende sosial kompetanse, samt negative sosialkognitive tankemønstre kan være faktorer som ligger bak sjenerte barns lite sosialt attraktive atferd.

Også karakteristikker ved det psykososiale miljøet, antas å kunne påvirke hvor vidt et sjenert barn avvises av jevnaldrende. Det antas at sjenerte barn er spesielt sårbare for dårlige psykososiale miljøer, da deres typiske interaksjonsstil ser ut til å fungere ekstra ineffektivt i miljøer preget av konflikt, aggressivitet og avbrytelser.

På bakgrunn av ulike intervensjonsstudier, ser det ut til at barn med en rekke tilstander som er sterkt relatert til sjenanse, kan profitere på det individrettede tiltaket, sosial kompetansetrening. Det kan dermed antas at dette kan være et hensiktsmessig tiltak også for avviste, sjenerte barneskoleelever. Det må imidlertid understrekes at det i mindre grad har blitt funnet empirisk bevis for at sosial kompetansetrening kan bidra til en forbedring av barnets jevnaldningsrelasjoner. For å kunne konkludere med at sosial kompetansetrening er et hensiktsmessig tiltak å implementere i skolen for å forbedre avviste, sjenerte elevers jevnaldningsrelasjoner, bør forskning i større grad se nærmere på tiltakets sosiale gyldighet. I tillegg bør det gjennomføres studier som ser eksplisitt på effekten denne typen tiltak har overfor avviste, sjenerte barneskoleelever.

Kognitiv atferdsterapi er et individrettet tiltak som har vist gode resultater for barn med sosial angst. Tiltaket har imidlertid i liten grad vært utprøvd overfor sjenerte barn. Tross mangel på empirisk bevis, bør man likevel ikke avvise at kognitiv atferdsterapi for noen avviste, sjenerte elever, kan representere et alternativ til intervensjon. Hvis man lykkes i å endre det avviste, sjenerte barnets kognisjon, og gir det noen verktøy til å mestre sosialt stressende situasjoner, kan man kanskje bidra til at vedkommende opptrer mindre tilbaketrukket. Generering av mer sosialt attraktiv atferd kan antas å bidra til et bedre grunnlag for å bygge gode jevnaldningsrelasjoner. Skolebaserte former for kognitiv atferdsterapi, slik som Camp Cope-A-Lot, bør derfor i fremtidige studier, testes ut overfor sjenerte barneskoleelever som avvises av jevnaldrende.

Det er trolig grunn til å anta at forbedringer i det psykososiale skole- og klassemiljøet, kan være et viktig bidrag for at avviste, sjenerte elever kan forbedre sine relasjoner til jevnaldrende. Skoleomfattende forebyggende programmer som LP-modellen, samt samarbeidslæring, og anti-avvisningsregelen «You can't say you can't play», kan i den forbindelse være relevante tiltak. Det vil imidlertid i fremtiden være behov for flere studier som ser på effekten denne typen miljørettede tiltak kan ha på det psykososiale skole- og klassemiljøet. Det bør også undersøkes om disse kan bidra til å skape signifikante forbedringer i avviste, sjenerte elevers jevnaldningsrelasjoner.

Samtlige av tiltakene som i denne oppgaven er foreslått, synes å være gjennomførbare innenfor en skolekontekst. At tiltakene kan implementeres av skolens eget personale, antas å være en viktig forutsetning for at de skal være mulige å gjennomføre i praksis. Det vil også være en stor fordel at tiltakene enkelt lar seg integrere i skolehverdagen.

Lite tyder på at individrettede tiltak er bedre enn miljørettede, eller omvendt. I mange tilfeller kan det synes hensiktsmessig at man kombinerer bruk av begge tiltakstyper, da avvising ser ut til å være et resultat av både individuelle og miljømessige faktorer. I utviklingen av fremtidige tiltak for avviste, sjenerte barneskoleelever, bør det derfor tas større hensyn til begge disse aspektene.



# Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært tidkrevende og utfordrende, men også svært lærerikt. Målet med oppgaven var å sette fokus på en noe understudert gruppe i skolen. Sjenerte elever som avvises av jevnaldrende har gjerne kommet noe i skyggen av de mer utagerende elevene. Jeg håper denne oppgaven kan være et bidrag til å øke bevisstheten rundt denne gruppen elever, samt hvordan skolen kan støtte deres sosiale utvikling.

Jeg vil gjerne takke min veileder, Robin Ulriksen, for nyttige innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg ønsker også å rette en stor takk til venner, familie og Mads, for støtte og oppmuntrende ord. Og sist, men ikke minst; takk til verdens beste klasse for mange gode samtaler, latter og moro. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere!

Oslo, 29. mai 2013

Hilde Raastad



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens formål.....	2
1.2	Begrepsavklaring .....	2
1.3	Struktur og avgrensning.....	4
1.4	Metode .....	7
2	Sjenanse.....	8
2.1	Hva er sjenanse: forskning på sjenanse .....	8
2.1.1	Begreper relatert til sjenanse .....	12
2.2	Årsaker til utvikling av sjenanse hos barn .....	15
2.2.1	Biologiske bidrag til sjenanse .....	16
2.2.2	Miljømessige bidrag til sjenanse .....	17
2.2.3	En interaksjonsmodell av sjenanse.....	19
3	Jevnaldningsavvisning av sjenerte barneskoleelever .....	21
3.1	Hvorfor avvises sjenerte barneskoleelever av jevnaldrende? .....	21
3.1.1	Individfaktorer.....	21
3.1.2	Miljøfaktorer .....	24
3.1.3	Kjønnsvariabelen.....	25
3.2	Hvordan innvirker avvisning fra jevnaldrende på sjenerte barneskoleelever? .....	27
4	Problemstillinger .....	29
4.1	Oppsummering av teoridel .....	29
4.2	Oppgavens problemstillinger.....	31
5	Metode.....	32
5.1	Intervensjonsstudier.....	32
5.2	Forskningsdesign i intervensjonsstudier.....	32
5.3	Validitet .....	34
5.4	Litteratursøk og beskrivelse av studier .....	35
5.5	Inklusjons- og eksklusjonskriterier.....	36
6	Mulige tiltak for avviste, sjenerte barneskoleelever.....	37
6.1	Individrettede tiltak.....	37
6.1.1	Sosial kompetanstrening .....	38
6.1.2	Kognitiv atferdsterapi.....	43

6.1.3	Barrierer for implementering av individrettede tiltak i skolen.....	46
6.1.4	Begrensninger ved individrettede tiltak .....	48
6.2	Miljørettede tiltak .....	49
6.2.1	Forskning på det psykososiale skole- og klassemiljøet.....	50
6.2.2	Skoleomfattende forebyggende programmer .....	51
6.2.3	Samarbeidslæring .....	54
6.2.4	You can't say you can't play .....	56
6.2.5	Barrierer for implementering av miljørettede tiltak .....	58
6.2.6	Begrensninger ved miljørettede tiltak .....	59
7	Vurdering av tiltakenes relevans .....	61
7.1	Sosial kompetansetrening .....	61
7.2	Kognitiv atferdsterapi .....	62
7.3	Skoleomfattende forebyggende programmer .....	64
7.4	Samarbeidslæring .....	64
7.5	You can't say you can't play .....	65
7.6	Oppsummering .....	67
8	Avslutning .....	70
	Litteraturliste .....	72

# 1 Innledning

Sjenanse kan beskrives som en forsiktighet eller tilbaketrukkethet som oppstår i møte med andre mennesker, og anses for å være noe de fleste barn opplever fra tid til annen. For de aller fleste er dette uproblematisk, og et visst nivå av sjenanse antas å kunne ha verdi for individets sosiale tilpasningsdyktighet. Det finnes derimot noen barn som blir så hemmet av sin egen sjenanse at det går på bekostning av normal sosial fungering. Som en konsekvens av dette, opplever flere av disse barna å bli avvist av sine jevnaldrende (Gazelle og Ladd 2003). Det er disse barna denne oppgaven skal handle om.

Det antas at alle mennesker har et grunnleggende behov for å føle tilhørighet til en gruppe (Baumeister og Leary 1995). Å oppleve å bli avvist kan undergrave følelsen av å høre til, og kan videre bidra til utvikling av en rekke internaliserte vansker som depresjon, lav selvaktelse og ensomhet (Gazelle og Ladd 2003). I tillegg antas det at avvising fra jevnaldrende kan bidra til at sjenerte barn opptrer enda mer tilbaketrukket, og dermed forsterker egen sjenanse. Dette kan igjen tenkes å bidra til at avvisingen fra jevnaldrende opprettholdes eller øker i omfang (Rubin, Coplan og Bowker 2009).

For å forhindre at sjenerte barn som avvises av jevnaldrende skal utvikle store internaliserte vansker, eller forverre egen sjenanse, bør det være en viktig oppgave å hjelpe disse barna til å forbedre sine relasjoner til jevnaldrende. Skolen representerer i så måte trolig en unik utviklingsarena, da det er innenfor skolekonteksten majoriteten av barns jevnaldringsrelasjoner etableres (Mychailyszyn m.fl. 2011).

Tradisjonelt sett har imidlertid ikke sjenanse hatt særlig stor plass i forskningen, og man har i liten grad vært bevisst på dette fenomenet innenfor en skolesammenheng. Sammenlignet med utagerende barn som avvises, synes dessuten avviste, sjenerte barn å være en relativt oversett gruppe elever i skolen. Majoriteten av tiltak som tar sikte på å forbedre avviste elevers jevnaldringsrelasjoner, er også rettet mot elever med utagerende atferd. Dette er trolig et resultat av at forskning i stor grad har advart om at dette er en gruppe elever som står i stor fare for å havne på svært negative utviklingsmessige baner (Coie og Koepl 1990). Likevel, når man kjenner til hvor store konsekvenser jevnaldringsavvisning kan få for sjenerte barn, bør også disse elevenes sosiale vansker tas på alvor.

## 1.1 Oppgavens formål

Jeg ønsker med denne oppgaven å sette fokus på sjenerte barneskoleelever som avvises av sine jevnaldrende, og hvordan skolen kan bidra til å støtte deres sosiale utvikling. Jeg vil i den forbindelse se på hva sjenanse er, og ta for meg hvilke biologiske og miljømessige forhold som påvirker utviklingen av sjenanse i barneskolealder. Jeg vil også se på mulige faktorer som kan bidra til at sjenerte barn avvises av jevnaldrende, samt hvordan avvising innvirker på disse barna. En slik gjennomgang danner utgangspunktet for å besvare oppgavens problemstillinger. Jeg ønsker i drøftingen av oppgavens problemstillinger å belyse følgende to momenter:

- Hvordan kan individuelle og miljømessige tiltak bidra til at avviste, sjenerte barneskoleelever forbedrer sine jevnaldningsrelasjoner?
- Hvilke tiltak er mulige å gjennomføre innenfor en skolekontekst?

Oppgavens problemstillinger vil bli nærmere utdypet i kapittel 4.

## 1.2 Begrepsavklaring

### **Sjenanse:**

Når jeg i denne oppgaven skal definere sjenanse, velger jeg å basere meg på Asendorphs (1993) to-faktorielle forståelse av begrepet, samt Henderson og Zimbardos (1998) definisjon. Følgende definisjon er formulert:

«Sjenanse innebærer opplevelse av ubehag og/eller inhibisjon i situasjoner der det interageres med andre mennesker. Sjenanse kan trigges både av ukjente personer, samt bekymring for sosial evaluering, og kan medføre at personens jakt på mellommenneskelige eller profesjonelle mål forstyrres».

### **Jevnaldrende:**

Med begrepet jevnaldrende refereres det til de barna den sjenerte må forholde seg til innenfor en skolekontekst. Dette innebærer hovedsakelig barn fra samme klasse eller klassetrinn, men kan også involvere de øvrige elevene ved skolen. Det er valgt å ikke gjøre noe skille mellom nære og fjerne relasjoner.

**Avvisning:**

Når sjenerte barn hemmes så sterkt av sin egen sjenanse at det går på bekostning av normal sosial fungering, kan dette bidra til at de avvises av jevnaldrende. Oppgavens forståelse av begrepet avvisning er basert på Asher, Rose og Gabriels (2001) beskrivelse. De har en relativt vid forståelse av begrepet, der det er definert 32 former for avvisning innenfor 6 ulike kategorier. De ulike avvisningstypene kan beskrives å være plassert innenfor et kontinuum, som spenner seg fra relativt milde, ofte indirekte former for avvisning, til mer direkte og alvorlige former der aggresjon også er involvert. Nedenfor følger noen eksempler på noen av de formene for jevnaldningsavvisning som er mest relevant for sjenerte barn.

*Forlate:* Når en jevnaldrende forlater et barn som antagelig ikke ønsker at interaksjonen skal opphøre.

*Sende vekk:* Når en jevnaldrende ber et barn om å forlate en selv eller en gruppe med flere barn. Kan også innebære å nonverbalt jage eller lede det uønskede barnet vekk.

*Uttrykke mishag eller mangel på relasjon:* Når en jevnaldrende forteller et barn at det ikke er likt, eller ikke har noen relasjon til den/de som avviser (f.eks. «vi er ikke venner»).

*Ignorering:* Når en jevnaldrende med overlegg overser et barns atferd. For eksempel når et barn utviser tilskueraferd og åpenbart vil delta i leken, men ikke tør å spørre selv.

*Nekte adgang til en selv eller en gruppe:* Når en jevnaldrende nekter et barn å få være med på en aktivitet, eller bevisst unngår vedkommende.

*Tildele et lite attraktivt objekt eller posisjon:* For eksempel når en jevnaldrende gir et barn en lite populær leke, eller tildeler barnet en lite attraktiv rolle i lek.

*Aggresjon:* Innebærer både fysisk, verbal og relasjonell aggresjon fra jevnaldrende, rettet mot et bestemt barn. Kan involvere for eksempel slag, spark, skade andres eiendeler, utskjelling og latterliggjøring.

Det må presiseres at de fleste barn på et eller annet tidspunkt har opplevd episoder der de avvises av jevnaldrende. Dette må ses på som relativt normalt. Det er først når omfanget av slike episoder øker og strekker seg over tid at et barn kan karakteriseres som avvist.

**Barneskoleelever:**

Med «barneskoleelever» menes elever som befinner seg på klassetrinnene 1. – 7. klasse. Aldersmessig tilsvarer dette barn mellom 5 og 13 år. Barneskoleelever er en relevant gruppe å se på fordi årene på barneskolen i stor grad legger grunnlaget for barnas videre sosiale utvikling. For eksempel antas det at i løpet av de første årene på skolen utvikles elevenes

sosialkognitive ferdigheter til et nivå der de i større grad klarer å oppfatte forskjeller i sine jevnaldrendes sosiale atferd. Større bevissthet rundt slike forhold kan spille en avgjørende rolle med hensyn til hva slags atferd som ses på som normbrytende og ikke (Gazelle og Ladd 2003). I tillegg antas det at når elevene kommer opp på mellomtrinnet, begynner det sosiale hierarkiet å utkrystalliseres mer og mer. Dette innebærer at jevnaldrende etablerer større konsensus med hensyn til hvem som er en del av fellesskapet, og hvem som avvises (Mikami, Boucher og Humphreys 2005).

## 1.3 Struktur og avgrensning

En gjennomgang av relevant teori og empiri vil benyttes for å belyse de nevnte problemstillingene. Oppgaven er tredelt. Første del (kap. 2 og 3) er en teoridel, der det foretas en gjennomgang av sentrale aspekter ved sjenanse. Det vil også bli redegjort for forhold knyttet til jevnaldringsavvisning av sjenerte barneskoleelever. Del to av oppgaven (kap. 4 og 5) kan beskrives som en overgangsdelt, der den foreløpige litteraturgjennomgangen oppsummeres, samt at oppgavens problemstillinger utdypes. I tillegg gjøres det rede for metodologiske aspekter. Tredje og siste del (kap. 6, 7 og 8) er diskusjonsdelen, og det er i denne delen oppgavens to problemstillinger belyses. Strukturen i oppgaven er som følger:

**1 Innledning:** I dette kapittelet blir problemstillinger, begrepsavklaring, struktur og avgrensning presentert, før det blir beskrevet hva slags metode og kilder som er brukt i oppgaven.

**2 Sjenanse:** Dette kapittelet omhandler sentrale aspekter ved sjenanse. Innledningsvis gis det en kort gjennomgang av utviklingen av forskning på sjenanse, før ulike definisjoner av sjenanse blir presentert. Deretter gjøres det rede for mulige typer sjenanse. Videre blir det gitt en gjennomgang av likheter og forskjeller mellom sjenanse og andre begreper som er sterkt relatert til dette fenomenet. Til slutt diskuteres ulike årsaker til utvikling av sjenanse hos barn. Kapittelet baserer seg hovedsakelig på internasjonal forskningslitteratur, fra blant andre Asendorph, Buss, Coplan, Rubin, og Schmidt.

**3 Jevnaldringsavvisning av sjenerte barneskoleelever:** Dette kapittelet tar for seg faktorer og mekanismer som antas å kunne bidra til at sjenerte barn avvises av jevnaldrende. Faktorene som vil drøftes er: Manglende sosial kompetanse, negative sosialkognitive prosesser, dårlig psykososialt miljø, og kjønn. Videre ses det på hvordan



jevnaldringsavvisning innvirker på sjenerte barn. Majoriteten av forskningslitteraturen i kapittelet er internasjonal, og er representert ved blant andre Gazelle, Ladd, Coplan og Rubin. Norske bidrag er representert ved Flaten, og Karevold og hennes kollegaer.

**4 Problemstillinger:** I dette kapittelet foretas det først en oppsummering av de mest sentrale momentene beskrevet i oppgavens teoridel. Deretter presenteres problemstillingene som danner utgangspunktet for diskusjonen videre i oppgaven.

**5 Metode:** Dette kapittelet tar for seg sentrale metodologisk spørsmål knyttet til oppgavens diskusjonsdel. Det vil her gjøres rede for hva intervensjonsstudier er, samt relevante forskningsdesign knyttet til denne typen studier. Videre vil det gjøres rede for validitet, før det foretas en kort gjennomgang av litteratursøk, samt en beskrivelse av de aktuelle intervensjonsstudiens kvalitet. Til slutt redegjøres det for hvilke inklusjons- og eksklusjonskriterier som er benyttet ved utvelgelsen av studier.

**6 Mulige tiltak for avviste, sjenerte barneskoleelever:** Dette kapittelet presenterer forslag til tiltak som skolen kan iverksette for å legge til rette for at sjenerte elever som avvises kan forbedre sine jevnaldringsrelasjoner. Kapittelet er todelt. I første del drøftes det hvilke individrettede tiltak som kan være relevante for målgruppen. I den forbindelse diskuteres sosial kompetansetrening og kognitiv atferdsterapi. I del én inngår også en diskusjon av mulige barrierer for implementering i skolen, samt begrensninger ved individrettede tiltak. I del to drøftes miljørettede tiltak. Her fokuseres det på tiltak som kan fremme det psykososiale skole- og klasse miljøet. Tiltakene som diskuteres er skoleomfattende forebyggende programmer, samarbeidslæring, og anti-avvisningsregelen, «You can't say you can't play». Også her vil mulige barrierer for implementering i skolen bli drøftet, samt at begrensninger ved miljørettede tiltak belyses. Studiet av hvordan skolen kan legge til rette for at avviste, sjenerte elever kan forbedre sine jevnaldringsrelasjoner, er fortsatt er svært nytt. Dermed har det i kapittel 6 vært noe utfordrende å finne relevant litteratur. Kilder jeg har basert meg på stammer fra internasjonal forskning av blant andre Greco, Morris, Spence, Kendall, Mikami, og Avant. I tillegg har jeg supplert med relevant norsk litteratur fra Ogden og Berg.

**7 Vurdering av tiltakenes relevans:** Dette kapittelet vil på bakgrunn av gjennomgangen av forslag til individ- og miljørettede tiltak, vurdere i hvilken grad disse kan være hensiktsmessige å ta i bruk i skolen for å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldringsrelasjoner.

**8 Avslutning:** Dette kapittelet tar for seg noen avsluttende refleksjoner knyttet til aspekter ved studiet av sjenanse og jevnaldringsrelasjoner.

## **Avgrensning**

Jeg har i oppgaven valgt å begrense meg til å skrive om sjenanse, og ikke angst eller lidelser som har atferdsuttrykk lignende sjenanse. Det finnes mange tilstander som har mye til felles med sjenanse, men dette er fenomen jeg har valgt å holde utenfor når jeg redegjør for sjenerte barn. Videre har jeg valgt å begrense meg til å se på sjenanse hos barneskolebarn.

Beskrivelsen av fenomenet vil derfor være avgrenset til denne aldersgruppen.

I den delen av oppgaven som tar for seg mulige tiltak for avviste, sjenerte barn, har jeg valgt å fokusere på å beskrive intervensjoner. Jeg går derfor ikke inn på longitudinelle studier og tversnittstudier. Sistnevnte typer studier vil imidlertid bli inkludert i beskrivelsen av sjenanse og jevnaldringsavvisning av sjenerte barn.

Det er flere mulige innfallsvinkler som kunne vært interessante å drøfte i forhold til problemstillingene. Grunnet oppgavens omfang og tidsmessige rammer har det imidlertid ikke vært mulig å drøfte alt.

Noe som kunne vært interessant å se nærmere på, er hvordan skolen kan intervenere overfor avviste elever med ulik grad av sjenanse. Det tas i oppgaven høyde for at sjenanse går på bekostning av normal sosial fungering. Det skilles imidlertid ikke mellom ulike alvorlighetsgrader. Det kunne derfor vært interessant og drøftet om slike gradsforskjeller kunne fått betydning for hvilke tiltak som ville vært mest hensiktsmessige. En slik innfallsvinkel er imidlertid bevisst valgt bort, da det per i dag foreligger alt for lite forskning på skolebaserte tiltak overfor avviste, sjenerte elever. Drøftingen ville dermed etter all sannsynlighet blitt av en alt for spekulativ karakter.

Noe som også kunne vært interessant å drøfte, er betydningen av lærerens relasjonskompetanse i implementeringen av tiltak. Det blir i oppgaven understreket viktigheten av at de som har ansvar for å gjennomføre tiltak, har en oppriktig interesse for å hjelpe målgruppen. Utover dette blir det imidlertid ikke drøftet noe mer med hensyn til relasjonen mellom elev og lærer.

## 1.4 Metode

### Litteraturstudie

Jeg har i denne oppgaven valgt litteraturstudie som metode. Identifisering og vurdering av relevant litteratur på områdene sjenanse og jevnaldningsrelasjoner, har dermed vært en sentral del av arbeidet. En av fordelene med en systematisk gjennomgang av faglitteraturen på et område, er at det er en egnet metode for å kartlegge hva som foreligger av forskning på et felt, samt hva det er behov for mer kunnskap om (Petticrew og Roberts 2006). I forbindelse med denne oppgaven, betyr dette blant annet at man kan få klarlagt hvilke premisser som er funnet å være viktige for positive og negative utviklingstrender for sjenerte barn. Begrensningen ved en slik metode er imidlertid at man kun kan basere seg på forskning som allerede eksisterer, og ikke kan utforske nye hypoteser på den måten en empirisk undersøkelse åpner for.

### Litteratursøk

Ved innsamling av relevant litteratur, har jeg gjort søk i databaser som APA PsycNET, Wiley Online Library og Scopus. Her har det blitt søkt på ulike kombinasjoner av ord som for eksempel «shyness», «peer rejection», «withdrawal», «childhood», «internalizing problems» og «peer relations». I tillegg har jeg studert kildehenvisninger i relevant litteratur. Dette har blitt gjort for å kunne danne et inntrykk av de mest etablerte bidragsyterne på de ulike feltene. Oppgaven er hovedsakelig basert på primærkilder. I tillegg har noen få sekundærkilder blitt benyttet.

Litteraturen oppgaven baserer seg på består både av fagbøker, samt forskningsartikler fra ulike fagtidsskrifter. Da det per i dag eksisterer relativt lite norsk forskning på sjenanse, er majoriteten av litteraturen i denne oppgaven basert på internasjonal forskning. For at oppgaven skal være så faglig oppdatert som mulig, har jeg forsøkt å benytte meg av flest mulig nye studier. Oppgaven er derfor hovedsakelig basert på ulike forskningsfunn fra de siste to tiår. Faglitteratur eldre enn dette er stort sett benyttet i de tilfellene det har manglet tilgjengelig nyere forskning som har kunnet bidra med nye perspektiver. Studiene som benyttes i oppgaven er både intervensjonsstudier og deskriptive studier.

## 2 Sjenanse

I dette kapittelet vil det ved hjelp av sentrale teoretiske perspektiver og empiri, bli gitt en beskrivelse av fenomenet sjenanse. Innledningsvis vil det kort redegjøres for utviklingen av forskning på sjenanse, samt gis en gjennomgang av mulige forståelser av sjenansebegrepet. Videre foretas en beskrivelse av ulike typer sjenanse, før ulike begreper som overlapper med sjenanse gjennomgås. Målet her er å vurdere forskjeller og likheter mellom disse og sjenansebegrepet. Til slutt vil det bli redegjort for mulige årsaker til utvikling av sjenanse hos barn. Både biologiske og miljømessige bidrag vil i den forbindelse belyses.

### 2.1 Hva er sjenanse: forskning på sjenanse

Sjenanse har gjennom de siste tiårene blitt gitt stadig mer oppmerksomhet. Utviklingen av forskning på sjenanse kan trolig deles inn i tre ulike perioder. Periodene overlapper tidsmessig noe, men er likevel konseptuelt og metodologisk distinkte. Den første forskningsperioden kan omtales som den deskriptive perioden. Her ble sjenanse analysert på basis av kausale og kliniske observasjoner, og betraktningene stammet for det meste fra leger og psykologer. Denne perioden ble på 1970-tallet avløst av det man kan kalle populariseringsperioden. Her ble det skrevet en rekke bøker om sjenanse for det vanlige publikum. Mens noen bøker var skrevet av akademikere og inneholdt empirisk materiale, var andre av en mer spekulativ og common sense-aktig karakter. Bøkene hadde likevel det til felles at de forsøkte å informere om råd og teknikker som kunne hjelpe sjenerte personer og foreldre med sjenerte barn, med å få bukt med sjenansen. Den tredje og siste perioden i sjenansesforskningen kan sies hovedsakelig å spenne seg fra rundt 1980 og frem til i dag. Perioden skiller seg ut ved å være kjennetegnet av mer bruk av tradisjonelle empiriske analyser av sjenansebegrepet. Dette har blant annet ført til en økning i antall rapporter publisert i forskningsmessige tidsskrifter, samt utvikling av mer nøyaktige metoder for å måle sjenanse (Briggs, Cheek og Jones 1986).

#### Ulike forståelser av sjenansebegrepet

Når man går gjennom forskningslitteraturen om sjenanse, kan det synes som at betydningen av begrepet er noe uklar. Sjenanse er ingen diagnose, og derfor finnes det heller ingen kriterier for en entydig definisjon. Sjenansebegrepet ser ut til å bli tillagt flere ulike meninger på tvers av studier, noe som bidrar til å vanskeliggjøre definisjonsoppgaven. I tillegg

eksisterer det en uenighet om hvor vidt sjenanse bør anses som et enhetlig begrep, eller om man bør skille mellom flere ulike typer sjenanse (Briggs m.fl 1986).

Rubin, Coplan, Bowker og Menzer (2011) anser sjenansebegrepet for å være ett av mange beslektede begreper som betegner sosial tilbaketrukkethet. De velger å bruke sjenanse som begrep for å betegne alle former for sosial forsiktighet. Dette må sies å være en nokså vid definisjon av sjenanse. Det er ikke gitt at man er sjenert selv om man utviser forsiktighet i sosiale situasjoner. Av den grunn kan det derfor trolig argumenteres for at sjenanse bør defineres på basis av noe mer enn bare demonstrering av sosial forsiktighet. Trolig bør det i tillegg spesifiseres nærmere hvilke spesifikke kontekstuelle forhold som er gjeldende for fenomenet. En definisjon av sjenanse bør trolig også si noe om hvilke konsekvenser sjenansen kan ha for vedkommende.

For å spesifisere de ovenfor nevnte aspektene nærmere, kan en passende definisjon av sjenanse kanskje være: «å oppleve ubehag og/eller inhibisjon i situasjoner der det interageres med andre mennesker. Dette kan medføre at personens jakt på mellommenneskelige eller profesjonelle mål forstyrres» (Henderson og Zimbardo 1998). Denne definisjonen understreker at sjenanse er noe som oppstår innenfor en kontekst der det interageres med andre personer. Videre beskriver definisjonen hva den sjenerte personen føler i disse situasjonene, samt hva konsekvensene av disse reaksjonene kan bli. Det denne definisjonen derimot ikke spesifiserer er karakteristikker ved personene det interageres med.

Et eksempel på en definisjon der kjennetegn ved personer som trigger sjenanse er spesifisert, er Cheek og Buss' (1981) beskrivelse. De antar at sjenanse trigges av møte med fremmede personer. Dette resulterer i anspenhet, bekymring, følelse av tafatthet og ubehag, samt motvilje til å holde øyekontakt, og hemming av normalt forventet sosial atferd. Det man kan kritisere denne definisjonen for er imidlertid at den begrenser sjenanse til å være noe som kun forekommer i situasjoner der vedkommende møter noen hun eller han ikke kjenner. En slik definisjon vil dermed ikke kunne forklare sjenanse innenfor en kontekst der personene involvert er godt kjente for barnet fra før av, slik som medelever i et klasserom. For å belyse disse aspektene ved sjenanse kan det være hensiktsmessig å støtte seg på Asendorphs (1990 b) forståelse av begrepet. Han forstår sjenanse som en form for sosial tilbaketrukkethet som er motivert av bekymringen og frykten for å bli sosialt evaluert, til tross for at man egentlig ønsker å delta i interaksjon med andre. Det antas altså at personen er motivert for å tilnærme seg andre, men at dette tilnærmingsmotivet hemmes av et konkurrerende unngåelsesmotiv.

Dette resulterer i en såkalt tilnærmings-unngåelseskonflikt. Her forklares med andre ord ikke sjenanse som et resultat av frykt for fremmede personer, men heller som bekymring og frykt for det å bli negativt evaluert av andre. Den nevnte tilnærmings-unngåelseskonflikten gjør det dessuten mulig å skille sjenanse fra manglende interesse for sosial interaksjon (lav tilnærming og lav unngåelsesmotivasjon), og fra sosial isolasjon (lav tilnærming og høy unngåelsesmotivasjon) (Asendorph 1989).

Både møte med fremmede personer og bekymring for sosial evaluering belyser to viktige aspekter ved sjenanse. Å hevde at én av de to er mer sentral enn den andre, blir derfor trolig misvisende. Dermed kan det synes som at en forståelse av sjenanse som tar begge disse aspektene med i beregningen er det mest hensiktsmessige. En såkalt to-faktoriell forståelse av begrepet er i den forbindelse fremsatt. Her tas det utgangspunkt i at sjenanse kan trigges både av ukjente personer, samt av bekymring for sosial evaluering (Asendorph 1993). En slik forståelse av sjenanse kan trolig også sies å gi støtte til en antagelse om at det finnes flere typer sjenanse.

## **Ulike typer sjenanse**

Sjenerte personer synes å være en relativt heterogen gruppe. En rekke studier har indikert at sjenerte personer varierer med hensyn til blant annet emosjonelle reaksjoner, samt hva slags type stimuli som trigger disse reaksjonene (Coplan, Rubin, Fox, Calkins og Stewart 1994, Schmidt og Buss 2010). På grunnlag av dette har det i faglitteraturen blitt argumentert for at man kan skille mellom ulike typer sjenanse.

Arnold Buss har trolig stått for et av de mest sentrale bidragene med hensyn til forskning på ulike typer sjenanse (Bruch, Giordano og Pearl 1986, Schmidt og Fox 2002, Schmidt og Buss 2010). Buss (1986) har utformet en egen sjenanseteori der han skiller mellom minst to sjenansetyper. Disse omtales som fryktindusert sjenanse (fearful shyness) og selvbevissthetssjenanse (self-conscious shyness). De to typene antas å oppstå på ulike tidsmessige stadier i utviklingen, samt å ha ulike utløsende årsaker.

**Fryktindusert sjenanse**, antas å være en tidlig utviklet type sjenanse som oppstår for første gang når barnet er rundt 8-10 måneder gammelt. De affektive reaksjonene som oppstår som følge av denne typen sjenanse, karakteriseres som oftest av fortvilelse og frykt. Det som imidlertid skiller denne formen for frykt fra andre fryktreaksjoner er at den utelukkende er

rettet mot sosial stimuli. Den er dermed forskjellig fra frykt som utløses av ikke-sosial stimuli som vann, edderkopper og høyder (Buss 1986).

Fryktindusert sjenanse krever ingen spesielt avansert form for fornemmelse av selvet. Dette innebærer at denne formen for sjenanse kan oppstå til tross for at det kun er tilstede et primitivt, sensorisk selv, slik som hos spedbarn. Fryktindusert sjenanse antas å avta etter som barnet modnes, men for en liten gruppe vedvarer den. Sjenansen karakteriseres da mindre av gråt og rømningsforsøk, som er typisk for yngre barn, og mer av for eksempel talehemming og unngåelsesatferd (Buss 1986).

Det antas at det hovedsakelig er tre utløsende årsaker til fryktindusert sjenanse; ukjente personer, andre personers påtrengende atferd, og sosial evaluering. For barn i barneskolealder er det trolig den sistnevnte årsaken som er mest aktuell, de to andre antas å være mest vanlig hos noe yngre barn. Det er en rekke personlige og sosiale kriterier som antas å ligge til grunn for sosial evaluering. De mest vanlige av disse er hvor attraktiv man er, vennlighet, sosiale ferdigheter, og hvor vidt man lever opp til en viss subkulturs krav og standard. (Buss 1986).

**Selvbevissthetssjenanse**, også kalt sosial evalueringssjenanse (social evaluative shyness), forutsetter en fornemmelse av en selv som et sosialt objekt. Når en slik bevissthet er til stede, føler folk flest seg eksponert for andre personers vurdering. Dersom denne følelsen er spesielt intens, blir resultatet ofte forlegenhet. Selvbevissthetssjenanse antas, i motsetning til fryktindusert sjenanse, ikke å omfatte frykt. I stedet preges denne tilstanden av følelser av bekymring, usikkerhet og sårbarhet (Buss 1986).

Selvbevissthetssjenanse utvikles i følge Buss noe senere enn fryktindusert sjenanse, trolig rundt 4-5 årsalderen. Dette kan forklares med at tendensen til å fokusere på seg selv som et sosialt objekt, ikke er tilstede hos spedbarn. Dette skyldes at spedbarn mangler, ikke bare sosialiseringstrening, men også nødvendige kognitive evner (Buss 1986). Dette gir grunn til å tro at selvbevissthetssjenanse opererer på et høyere kognitivt nivå enn fryktindusert sjenanse (Asendorph 1989). En slik antagelse støttes av en rekke forskere (Sroufe 1977, Lewis, Sullivan, Stanger og Weiss 1989, Buss 1986).

Hvilke utløsende årsaker som ser ut til å trigge selvbevissthetssjenanse påvirkes til dels av barnets alder. For barn i barneskolealder er trolig noen av de mest vanlige årsakene det å skille seg betydelig ut i en gruppe, eller det å bli gjenstand for andres oppmerksomhet, for

eksempel i forbindelse med en fremføring i klassen. Felles for alle de utløsende årsakene er uansett at personen opplever et ubehag ved å føle seg sosialt evaluert. Dette har åpenbart klare likhetstrekk med fryktindusert sjenanse, der en av de utløsende årsakene også er sosial evaluering. De to typene skiller seg imidlertid fra hverandre med hensyn til de affektive reaksjonene de to sjenansetypene fremkaller. Mens fryktindusert sjenerte barn antas å oppleve følelse av frykt og fortvilelse, synes selvbevissthetssjenanse å fremkalle følelser av bekymring, usikkerhet og sårbarhet (Buss 1986)

Det har vært en rekke forsøk på å teste Buss' (1986) teori om fryktindusert sjenanse og selvbevissthetssjenanse. Mange av disse har imidlertid mislyktes i å verifisere hans påstander. Noen studier har likevel funnet empirisk bevis som indikerer at forskjeller mellom de to antatte sjenansetypene kan observeres på en rekke nivåer (Schmidt og Fox 2002). Bruch og medarbeidere (1986) fant at fryktindusert sjenanse og selvbevissthetssjenanse varierte med hensyn til grad av somatisk angst, inhibisjon, samt sosiale ferdigheter, og at personer med fryktindusert sjenanse viste størst problemer på disse områdene. Videre fant Schmidt og Robinson (1992) i sin studie at gruppen med fryktindusert sjenerte personer rapporterte om signifikant lavere selvaktelse enn personer med selvbevissthetssjenanse. Det skal imidlertid nevnes at de fleste av studiene som har testet Buss' (1986) sjenanseteori, har vært utført på voksne. Hvor vidt Buss' hypoteser om ulike typer sjenanse også er gjeldende for barneskoleelever, vil derfor være noe usikkert. Av den grunn vil det i fremtiden være ønskelig å teste hypotesene også opp mot utviklingsmessige studier av barn (Schmidt og Buss 2010).

Per i dag foreligger det ingen entydige svar verken på hvor mange typer sjenanse som eksisterer, eller hva kriteriene for disse er. Det man imidlertid vet er at ikke alle sjenerte barn er like, og at det ser ut til å være stor variasjon både i de bakenforliggende årsakene til sjenansen, hva slags stimuli som trigger den, samt når i utviklingen den oppstår (Buss 1986, Coplan, Prakash, O'Neil og Armer 2004, Schmidt og Buss 2010).

### **2.1.1 Begreper relatert til sjenanse**

Noe av årsaken til at det er utfordrende å definere sjenanse er at det i forskning har vært en tendens til å sammenblande sjenanse med andre relaterte begreper. Denne sammenblandingen er trolig et resultat av at begrepene har en rekke beslektede egenskaper og dermed lett kan forveksles med hverandre. Dette har ført til at definisjonene og vurderingene av sjenanse i stor grad har blitt inkonsistente (Rubin m.fl. 2009). I den senere tid har imidlertid fokuset på



sammenblandingen av begreper økt, og man har i større grad forsøkt å organisere disse på en mer psykologisk meningsfull måte. Asendorph (1990 a) understreker at tilbaketrukkethet i barndommen er et hetrogent fenomen som varierer med hensyn til atferd, situasjonell kontekst, motivasjonelle tendenser, og utviklingsmessige konsekvenser. Derfor er det hensiktsmessig å skille ulike former for tilbaketrukkethet fra hverandre. Nedenfor følger en kort gjennomgang av noen av begrepene som på bakgrunn av faglitteraturen synes å være mest relatert til sjenanse. En gjennomgang av disse er relevant for å få belyst hva som er felles, men også hva som skiller disse begrepene fra sjenanse.

**Atferdsmessig og sosial hemning (behavioral inhibition og social inhibition)** er begreper som fokuserer på det at egen atferd hemmes. Kagan og medarbeidere (1993) har brukt termen atferdsmessig hemning for å beskrive en biologisk basert forsiktighet i møte med ukjente personer, ting og steder. Atferdsmessig hemning antas å være fryktbasert, og reflekterer i så måte frykt og angst som reaksjon i møte med sosial og ikke-sosial stimuli (Schmidt og Buss 2010). Man snakker altså her om en relativt omfattende grad av forsiktighet, som tilsynelatende gjelder alle former for ukjent stimuli. Imidlertid er det slik at et barn som utviser angst for fremmede personer ikke nødvendigvis trenger å være redd for ukjente leketøy. Slik sett skiller atferdsmessig hemning seg fra sjenanse, som antas kun å omfatte sosial stimuli.

Senere har andre fokusert mer spesifikt på det sosiale aspektet ved atferdsmessig hemning, og i den forbindelse benyttet begrepet sosial hemning. Rubin og kollegaer (1997) har brukt begrepet for å referere til et barns atferdsmessige hemning i nærvær av ukjente jevnaldrende. Sosial hemning og sjenanse har altså til felles at de begge trigges av ukjente personer. Sjenanse antas imidlertid også å utløses av forventningen om negativ eller utilstrekkelig positiv evaluering fra andre. Det innebærer at sjenanse kan oppstå også i møte med personer som er kjente for barnet. Det at begrepet sosial hemning kun ser ut til å omfatte atferdshemning som utløses av ukjente personer, er det som trolig skiller det mest fra sjenansebegrepet.

**Sosial angst** er kanskje det begrepet som oftest assosieres med sjenanse. I følge DSM-IV karakteriseres sosial angst av en markert og vedvarende frykt for én eller flere sosiale situasjoner, der man eksponeres for ukjente personer eller kan bli utsatt for andre folks vurderinger (American Psychiatric Association 1994: 416). Kriteriene for en diagnose inkluderer: (1) Situasjonen provoserer frem en umiddelbar angstreaksjon; (2) situasjonen blir

typisk unngått. I beste fall holder personen ut, men preges da av stort ubehag; og (3) angsten går utover normal fungering i hverdagen, eller den gjør personen betydelig opprørt (Buss og Schmidt 2010: 33-34).

Det er funnet en rekke forskningsmessige bevis som indikerer at sjenanse og sosial angst i stor grad overlapper med hverandre (Muller, Koen og Stein 2004). Blant annet viser flere studier at mange sjenerte barn også møter kriteriene for en sosial angstdiagnose (Chavira, Stein og Malcarne 2002, Rapee, Kennedy, Ingram, Edwards og Sweeney 2005). I tillegg har det av flere blitt antydnet at sjenanse kan være en slags forløper for utvikling av sosial angst (Greco og Morris 2001, Muller m.fl. 2004). Muller og kollegaer (2004) undersøkte forholdet mellom sjenanse og sosial angst, og fant en rekke kognitive, atferdsmessige og fysiologiske fellestrekk. Det ble blant annet funnet at begge tilstander er preget av frykt for negativ sosial evaluering, unngåelse av angstprovoserende situasjoner, sosial tilbaketrukkethet, og somatiske reaksjoner som hjerteklapp, svetting og svimmelhet.

Det er altså liten tvil om at sjenanse og sosial angst har en rekke fellestrekk. Dette har fått forskere til å stille spørsmålet om hvor vidt sjenanse er det samme som sosial angst. Til tross for store kognitive, atferdsmessige og fysiologiske likheter, ser det imidlertid ut til at sosial angst bør anses som en mer intens og alvorlig form for sosialt ubehag enn sjenanse (Schmidt og Buss 2010). Sosial angst ser blant annet ut til å være av en mer kronisk karakter enn det som er tilfellet for sjenanse. Videre er sosial angst, sammenlignet med sjenanse, assosiert med en mer alvorlig unngåelsesatferd (Turner, Beidel og Townsley 1990). Studier har også funnet bevis som indikerer at en person kan være svært sjenert uten nødvendigvis å ha en sosial angstdiagnose (Chavira m.fl. 2002). Dette gjør det nødvendig å operere med en begrepsmessig distinksjon. Det er imidlertid viktig å ha i minnet at sjenanse i barndommen i mange tilfeller kan være en forløper for senere utvikling av mer alvorlige former for sosialt ubehag, slik som sosial angst (Greco og Morris 2001).

**Selektiv mutisme** er en tilstand som ofte kan forveksles med sjenanse. Selektiv mutisme kjennetegnes av at et barn konsekvent ikke snakker i visse situasjoner, til tross for at det kan snakke. Barna er som oftest tause på skolen, mens de snakker med sin nærmeste familie i hjemmet. I noen få tilfeller snakker barn med selektiv mutisme heller ikke hjemme. I tillegg til selve tausheten har noen av disse barna lite nonverbalt språk som gester og blikk, hvilket gjør kontakten med dem enda vanskeligere. Selektiv mutisme kan føre til både faglige og sosiale vansker for barnet. Sjenanse og selektiv mutisme har det til felles at de deler flere

atferdsmessige uttrykk, slik som tilbaketrukkethet og passivitet, og barn med selektiv mutisme blir ofte oppfattet som sjenerte (Kristensen og Ørbeck 2008). Til tross for likheter, er ikke sjenanse og selektiv mutisme det samme, og det bør derfor skilles konseptuelt mellom dem. For eksempel er det i fagmiljøene relativt bred enighet om at selektiv mutisme er en form for angstlidelse, og at den er spesielt relatert til sosial angst (Ørbeck 2008). Også sjenanse blir som vi har sett, linket opp mot sosial angst. Det ser imidlertid ut til at det noe større usikkerhet knyttet til denne linken enn til den mellom selektiv mutisme og sosial angst. Selektiv mutisme er i tillegg knyttet opp mot noen definerte kriterier, som danner utgangspunktet for en diagnose (Bishop og Norbury 2008). I motsetning til selektiv mutisme er ikke sjenanse en diagnose. Det bør også nevnes at selv om sjenerte barn ofte unngår å snakke i en del sosiale situasjoner, skjer ikke dette på den sammen konsekvente måten som hos barn med selektiv mutisme (Kristensen og Ørbeck 2008).

Fra et teoretisk synspunkt, er det trolig all mulig grunn til å benytte klare distinksjoner mellom forskjellige begreper som beskriver ulike former for sosial tilbaketrukkethet. Likevel er det samtidig viktig å vurdere den praktiske nytten av å skille mellom de ulike begrepene. Da flere av termene i stor grad synes å være overlappende, kan man diskutere om man muligens står i fare for å skape noen kunstige skiller, som igjen ikke gir et riktig bilde av begrepene egentlige konseptuelle natur. Til tross for dette vil det trolig være viktig at man fastholder visse distinksjoner. Dette er særlig av hensyn til mulige intervensjoner, da det ikke er gitt at tiltak rettet mot én type sosial tilbaketrukkethet fungerer like godt for andre typer.

## **2.2 Årsaker til utvikling av sjenanse hos barn**

Som med mange andre psykologiske fenomener har diskusjonen om arv og miljøes betydning pågått også med hensyn til utviklingen av sjenanse. Dagens litteratur har derfor blitt dominert av to hovedretninger (Buss 1986, Kagan m.fl. 1993, Schmidt, Polak og Spooner 2005). Den ene retningen heller mot biologiske forklaringer på sjenanse, mens den andre argumenterer for at ulike forhold ved miljøet bidrar signifikant til utviklingen av dette fenomenet. Selv om mange teoretikere og forskere ofte plasserer seg mer innenfor én av disse retningene enn en annen, er de fleste i dag enige om at det trolig er en interaksjon mellom biologi og miljø som bidrar til utviklingen av sjenanse (Schmidt m.fl. 2005).

Nedenfor vil jeg gjennomgå hva forskning sier om både betydningen av biologi, samt miljømessige faktorer i utviklingen av sjenanse. Til slutt vil jeg redegjøre for en interaksjonsmodell som omfatter både biologiske og miljømessige bidrag, i forsøk på å forstå opprinnelsen til sjenanse hos noen barn.

### **2.2.1 Biologiske bidrag til sjenanse**

Det foreslås i dagens forskning at opprinnelsen til sjenanse hos noen barn kan være knyttet til en dysregulering ved noen av komponentene i individets fryktsystem (Schmidt m.fl. 2005).

Det antas at disse barna har en lav terskel for reaktivitet i dette systemet, og at denne dysreguleringen har en genetisk basis (Kagan 1989). Blant annet har spedbarn med et svært negativt reaktivt temperament, blitt antatt å ha en dysregulering i sitt fryktsystem. Barn som tilhører en slik temperamentskategori opptrer som regel hemmet og tilbaketrukket i møte med ukjente sosiale situasjoner, og reagerer ofte med gråt og motorisk uro (Schmidt m.fl. 2005).

Det antas at individer som er født med denne typen temperament er mer tilbøyelige til å utvikle sjenanse enn andre (Kagan m.fl. 1993).

I en stor del av faglitteraturen som har studert betinget frykt, foreslås det at den frontale hjernebarken, samt limbiske områder i forhjernen er viktige komponenter i fryktsystemet (Schmidt m.fl. 2005). De limbiske områdene i hjernen regulerer blant annet autonome funksjoner som åndedrett og hjerterefrekvens, i tillegg til at de har betydning for emosjonelle reaksjoner (Jansen 2009). Den frontale hjernebarken er kjent for å spille en nøkkelrolle i reguleringen av frykt og andre emosjoner. Denne regionen er involvert i den motoriske fasiliteringen av emosjonsuttrykk, organiseringen og integreringen av de kognitive prosessene som underligger emosjoner, samt evnen til å regulere emosjoner. Den frontale regionen synes også å regulere limbiske områder i forhjernen som er involvert i uttrykkelsen av følelser (Schmidt m.fl. 2005). Amygdala er et slikt område. Dette området er kjent for å spille en viktig rolle i de autonome og atferdsmessige aspektene ved betinget frykt (LeDoux, Iwata, Cicchetti og Reis 1988).

Det er i en rekke studier funnet bevis som støtter antagelsen om en dysregulering i fryktsystemet hos noen sjenerte barn. Man har i den forbindelse funnet flere atferdsmessige og psykofysiologiske markører som taler for en lav terskel for reaktivitet i dette systemet (Schmidt m.fl. 2005). Blant annet har Schmidt og Fox og deres kollegaer funnet at barn som utviste høy grad av sjenert atferd under lek med jevnaldrende, viste signifikant større EEG-

aktivitet på høyre side av fremre del av hjernen når de var i hviletilstand, sammenlignet med barn som ikke viste sjenert atferd (Fox m.fl. 1995, Fox, Schmidt, Calkins, Rubin og Coplan 1996). Forhøyet EEG-aktivitet i dette området av hjernen anses som en markør for stress (Schmidt m.fl. 2005). De sjenerte barna viste også høyere cortisolnivå i spytt om morgenen (Schmidt, Fox, Rubin, Sternberg og Gold 1997). Cortisol er et stresshormon som er kjent for blant annet å fasilitere fryktrelatert atferd og respons hos både dyr og mennesker (Schmidt m.fl. 2005). I tillegg ble de sjenerte barna antatt å trolig ha vært temperamentsmessig negativt reaktive spedbarn (Fox m.fl. 1995).

Schmidt og kollegaer (1999) fant i en annen studie at sammenlignet med sine ikke-sjenerte motparter, viste sjenerte 7-åringer signifikant økning i EEG-aktivitet i høyre side av fremre del av hjernen, og signifikant økning i hjertefrekvens under en selvpresentasjonsoppgave etter hvert som den ble mer og mer krevende. I tillegg viste disse barna en markant økning i tegn på engstelig atferd slik som neglebiting, urolighet og nervøsitet.

Forskningen som her er gjennomgått, sørger utvilsomt for støtte til antagelsen om at det eksisterer en biologisk predisposisjon for sjenanse hos noen barn. Likevel ser det ut til at det finnes like overbevisende indikasjoner for at også miljømessige bidrag influerer signifikant til utviklingen av sjenanse (Schmidt m.fl. 2005).

### **2.2.2 Miljømessige bidrag til sjenanse**

I de senere år har det vært en stadig økende interesse for å studere hvordan ulike miljøfaktorer kan bidra til utviklingen, opprettholdelsen og moderasjonen av sjenanse hos barn. Faktorene som har fått størst oppmerksomhet er forholdet mellom barn og foreldre, og forholdet mellom barn og jevnaldrende (Hastings, Nuselovici, Rubin og Cheah 2010, Hudson og Rapee 2000).

Et aspekt ved forholdet mellom barn og foreldre som antas å kunne bidra til utvikling av sjenanse, handler om aspekter ved foreldres oppdragelsesstil. Forskning har vist at foreldres utøvelse av psykologisk kontroll er spesielt relatert til barns tendens til sosial tilbaketrukkethet og sjenanse (Hastings m.fl. 2010). Psykologisk kontroll refererer til et aspekt ved foreldres omsorg som er preget av påtrengenhets/overinvolvering og manipulering av barnets følelser, tanker og tilknytning til foreldrene. Denne atferden synes å være assosiert med forstyrrelser ved de psykoemosjonelle grensene mellom foreldre og barn. Følgelig påvirkes også utviklingen av barnets følelse av selvstendighet og identitet. Forskning

indikerer at psykologisk kontroll er relatert til en rekke former for psykologisk og sosial mistilpasning (Barber og Harmon 2002). Ved å frarøve barnet muligheter til å øve på å mestre utviklingsmessig normative utfordringer, kan man risikere å undergrave barnets autonomi og sosioemosjonelle kompetanse. I tillegg kommuniserer man at barnet ikke er i stand til å mestre ulike oppgaver uten hjelp fra foreldrene. Resultatet kan bli at barnet føler seg mistilpasset i sosiale situasjoner, og som en konsekvens av det, trekker seg tilbake i møte med andre mennesker (Hastings m.fl. 2010).

Booth La-Force og Oxford (2008) har undersøkt sammenhengen mellom ulike aspekter ved mødres psykologiske kontroll overfor sine barnehagebarn, og sjenanse i barneskolen. De fant at mødre som var støttende og respektfulle med hensyn til sine barns autonomi, og som uttrykte mindre uvennlighet, hadde barn som i minst grad var sjenerte gjennom barneskoleårene. Motsatt, var barn med stor grad av sjenanse i årene på barneskolen, mest sannsynlig å ha opplevd uvennlig og lite autonomistøttende oppdragelse i barnehagealder.

Videre har forskning vist at karakteristikk ved foreldres personlighet og psykiske helse kan påvirke barns sosiale og emosjonelle utvikling (Schmidt m.fl. 2005). Det synes å være stor sannsynlighet for at mødre med nevrotiske personlighetstrekk eller angsttendenser, praktiserer en sosialiseringstil som innprenter angst eller sjenanse i egne barn. Disse mødrene antas å mest sannsynlig oppleve og uttrykke mer uro og negativ affekt innenfor oppdragelseskonteksten. Gjentatt eksponering for mors uro og bekymring antas å kunne undergrave barnets følelse av trygghet, og at barnet kan starte å etterligne morens mistilpassede atferd i sine egne sosiale interaksjoner. I tillegg antas det at engstelige mødre kan forsøke å unngå sosiale situasjoner som de opplever som stressende, slik som lekegrupper, organiserte fritidsaktiviteter og andre offentlige arrangementer. På denne måten nekter de barna sine tilgang til arenaer der de kan gjøre viktige sosiale erfaringer (Hastings m.fl. 2010).

Det synes altså rimelig å anta at forhold ved foreldre-barnrelasjonen kan gjøre barnet mer eller mindre rustet til å takle utfordringer i en kompleks sosial verden. Dersom barnet i stor grad nektes muligheten til å gjøre erfaringer som gjør det i stand til å mestre sosiale utfordringer, kan dette antas å føre til at de utvikler vansker i samspill med andre barn. Etter hvert som barnet begynner på skolen, vil jevnaldrende få stadig større betydning i barnets liv (Hastings m.fl. 2010). I den forbindelse er det gjort forskning som indikerer at negative relasjonsopplevelser slik som jevnaldringsavvisning, kan bidra til utviklingen av sjenanse

(Hudson og Rapee 2000). Blant annet har man i en studie funnet at jevnaldringsavvisning i andreklasse korrelerte signifikant med lærers vurdering av sjenanse i femteklasse (Hymel, Rubin, Rowden og LeMare 1990). Videre er det i en retrospektiv studie funnet at både unge (19-24) og eldre (35-50) sjenerte menn, rapporterte å i stor grad ha blitt avvist av jevnaldrende som barn (Gilmartin 1987).

Det må selvsagt understrekes at de rapporterte relasjonene i disse studiene ikke nødvendigvis er kausale. Det kan godt være at jevnaldringsavvisningen var en konsekvens av en allerede eksisterende sjenanse, heller enn årsak til sjenansen. Likevel synes det klart at jevnaldringsavvisning kan påvirke et barns persepsjon av seg selv, samt senere sosial interaksjon. For eksempel kan det å bli holdt utenfor av jevnaldringsgruppen i noen tilfeller bidra til å hemme utviklingen av barnets sosiale ferdigheter. Slike mangler, eller oppfattelsen av slike mangler, kan trolig videre bidra til at barnet avvises. Avvisning kan i tillegg bidra til at barnet oppfatter seg selv som inkompetent. Som et resultat kan barnet velge å trekke seg tilbake i sosiale situasjoner på grunn av følelse av ubehag og utilstrekkelighet (Hudson og Rapee 2000).

### **2.2.3 En interaksjonsmodell av sjenanse**

Funnene som er gjennomgått ovenfor, gir støtte til antagelsen om at det eksisterer biologiske, men også miljømessige bidrag til utviklingen av sjenanse. Likevel har studier vist at verken alle temperamentsmessig reaktive barn, eller barn som avvises av jevnaldrende utvikler sjenanse. Dette kan tale for at sjenanse i flere tilfeller er et resultat av et samspill mellom både biologi og miljø (Hastings m.fl. 2010, Henderson og Zimbardo 1998).

I denne forbindelse har Schmidt og hans kollegaer (2005) foreslått en diatese-stress – modell, som hjelpemiddel for å fremme forståelsen av sjenansens opprinnelse hos enkelte barn. De antar i denne modellen at det eksisterer en gruppe barn som er født med en biologisk tilbøyelighet for sjenanse. Denne biologiske predisposisjonen (diatesen) er forbundet med genetisk variasjon i nevrokjemiske og fysiologiske systemer involvert i reguleringen av frykt, og fryktsystemet. Schmidt og medarbeidere antar imidlertid at en slik biologisk tilbøyelighet for sjenanse i seg selv ikke er tilstrekkelig. De antar at også miljømessige stressfaktorer er nødvendige for utvikling av sjenanse. For eksempel antas det at uhensiktsmessige oppdragelsesstrategier eller gjentatt avvisning fra jevnaldrende, kan være signifikante

miljøpåvirkninger som kan bidra til utviklingen av sjenanse hos barn som allerede har en biologisk tilbøyelighet.

Det er imidlertid viktig å påpeke at denne modellen ikke må anses som strengt ensrettet, da det trolig eksisterer et komplekst forhold mellom biologi og miljø. For eksempel kan barnets temperament påvirke foreldres handlinger og holdninger. Det synes dessuten å være mange barn som kan karakteriseres som biologisk disponert for sjenanse, som likevel aldri utvikler det. På samme måte finnes det mange tilfeller der barn uten biologiske korrelatorer for sjenanse, likevel utvikler sjenanse (Schmidt m.fl. 2005).

Det er fortsatt mye vi ikke vet om hvorfor noen barn utvikler sjenanse, og dermed blir det også vanskelig å konkludere med at én forklaringsmodell er bedre enn en annen. For noen barn kan kanskje sjenansen i størst grad forklares med utgangspunkt i biologi, mens for andre barn er dette en lite relevant forklaringsmodell. Å anse de ulike forklaringsmodellene som konkurrerende tilnærminger, blir dermed trolig lite fruktbart. Med tanke på den relativt store heterogeniteten som eksisterer blant sjenerte barn, vil det også mest sannsynlig være naivt å tro at man kan komme frem til en universell forklaringsmodell som er gjeldende for alle. Samtlige av de tre perspektivene som er nevnt her, bidrar på hver sin måte til å belyse ulike aspekter ved utviklingen av sjenanse. Selv om interaksjonsperspektivet er en svært viktig tilnærming for å forstå sjenanse, er det samtidig viktig å se verdien i forskning som mer ensidig fokuserer på enten biologiske eller miljømessige bidrag. Studier som for eksempel går i dybden på biologiske markører, kan bidra til en økt forståelse for akkurat denne typen bidrag til utvikling av sjenanse. Dette er kunnskap som man igjen trolig kan nyttiggjøre seg av i forskning som søker å finne mer interaksjonelle forklaringer på hvorfor noen barn er sjenerte.

Det må til slutt nevnes at jeg i denne oppgaven konsentrerer meg om å se på sjenanse innenfor en skole- og jevnaldringskontekst. Dermed vil det være mest relevant å ta utgangspunkt i en forståelse av sjenanse som et resultat av en interaksjon mellom biologi og miljø.



## **3 Jevnaldningsavvisning av sjenerte barneskoleelever**

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på forholdet mellom sjenerte barneskoleelever og deres jevnaldrende. Forskning viser at sjenerte barn er en sårbar gruppe med hensyn til det å bli utsatt for avvisning fra jevnaldrende. I første del av kapittelet ønsker jeg derfor å belyse hvilke faktorer som kan ligge til grunn for at noen sjenerte barneskoleelever opplever å bli avvist av andre barn. Jeg vil her ta for meg faktorer knyttet både til individ og miljø, samt se på hvilken rolle kjønn spiller. I del to av kapittelet ønsker jeg å belyse hvordan jevnaldningsavvisning kan innvirke på sjenerte barneskoleelever. Forskning viser nemlig at jevnaldningsavvisning kan få store negative konsekvenser for sjenerte barns emosjonelle utvikling.

### **3.1 Hvorfor avvises sjenerte barneskoleelever av jevnaldrende?**

Det å forstå de utviklingsmessige banene til den samtidige forekomsten av sjenanse og jevnaldningsavvisning er en utfordrende oppgave. Likevel har forskning kommet frem til noen hypoteser om hvilke faktorer som kan være sentrale. Det må imidlertid understrekes at det er mange ulike faktorer som i denne forbindelse spiller inn, og denne oppgavens rammer tillater ikke en gjennomgang av dem alle. Jeg har derfor valgt å begrense meg til de faktorene som synes å ha fått størst oppmerksomhet i faglitteraturen. Det å kjenne til hvilke individuelle og miljømessige faktorer som kan bidra til at sjenerte barneskoleelever avvises av jevnaldrende, synes å kunne ha stor praktisk betydning. Kunnskap om slike forhold kan antas å bidra til at man enklere kan identifisere hvilke tiltak som er mest hensiktsmessige å iverksette for å forbedre disse elevenes jevnaldningsrelasjoner.

#### **3.1.1 Individfaktorer**

En rekke studier har indikert at sjenanse kan plassere barn i risiko for jevnaldningsavvisning ved at de genererer atferd som andre barn vurderer som negativ, samtidig som de hemmer atferd som verdsettes (Gazelle og Ladd 2003). Typisk atferd som verdsettes av jevnaldrende er prososialitet, slik som å ta initiativ til samtale og lek. Når sjenerte barn befinner seg i

sosiale miljøer, karakteriseres de imidlertid i stor grad av passivitet og unngåelsesatferd. De tar sjelden initiativ til interaksjon, og foretrekker heller å vente til andre tar kontakt (Coplan, Arbeau og Armer 2008, van der Molen 1990). Ofte kan man observere at sjenerte barn utviser tilskueratferd. Fremfor å ta direkte initiativ, blir de stående litt i bakgrunnen når andre barn leker, og venter på at andre skal spørre om de vil være med (Coplan m.fl. 2004). Videre kjennetegnes denne gruppen barn av at de ofte unngår øyekontakt, sjelden snakker i grupper, og når de gjør det er det som oftest med lav stemme (van der Molen 1990). Fysiske bevegelser og ansiktsmimikk ser også ut til å være redusert sammenlignet med ikke-sjenerte barn, og mange sjenerte kan som et resultat oppfattes som avvisende og uinteresserte (Flaten 2010). I det hele tatt synes sjenerte barn generelt sett å ha dårlige strategier for å oppnå ulike sosiale mål, slik som å få tilgang til en leke, etablere nye vennskap, og søke hjelp fra andre jevnaldrende (Rubin 1985).

Atferden som er beskrevet ovenfor vil med tiden kunne oppfattes som lite attraktiv blant jevnaldrende. Etter hvert som barns sosialkognitive ferdigheter utvikles, vil de trolig i større grad merke seg forskjellene mellom sine jevnaldrenes sosiale atferd. De kan da komme til å betrakte sjenerte barns tilbaketrunkne atferd som avvikende, mislike denne, for så å avvise disse barna. Dette kan igjen føre til at de sjenerte barna trekker seg enda mer tilbake, noe som vil kunne resultere i at avvisningen opprettholdes eller forverres (Gazelle og Ladd 2003, London, Downey, Bonica og Paltin 2007). Hvilke individuelle faktorer er det så som kan ligge bak sjenerte barns lite sosialt attraktive atferd?

## **Manglende sosial kompetanse**

En faktor som antas å kunne bidra til at sjenerte barn utviser en atferd som fører til at jevnaldrende avviser dem, er manglende sosial kompetanse (Rubin, Bowker og Gazelle 2010). Sosial kompetanse kan defineres som: «(...) relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Det fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap» (Ogden 2009: 207).

Det er viktig å presisere at det ikke eksisterer noen bevis for at sjenerte barn som gruppe har dårligere sosial kompetanse enn andre. Det finnes likevel studier som indikerer at sjenerte barn oftere viser tegn til lav sosial kompetanse, enn normalt sosiale barn (Rubin, Daniels-

Beirness og Bream 1984). Rubin og hans kollegaer har utført flere studier av kanadiske barn i denne forbindelse. Blant annet ble det i en studie undersøkt forskjeller i sosial kompetanse og vellykkede jevnaldringsinteraksjoner, mellom sjenerte og ikke-sjenerte barneskoleelever (5-9 år). Det ble funnet relativt store forskjeller mellom de to gruppene. Resultatene viste at sjenerte barn tok færre sosiale initiativ, produserte færre direkte strategier, og i mindre grad oppnådde vellykkede jevnaldringsinteraksjoner enn ikke-sjenerte barn (Stewart og Rubin 1995). Disse resultatene er i så måte i overensstemmelse med en link mellom sjenanse, manglende sosial kompetanse og jevnaldringsavvisning.

Det er imidlertid viktig å understreke at god sosial kompetanse ikke bare dreier seg om hvor vidt man besitter viktige sosiale ferdigheter eller ikke. Sosial kompetanse innebærer også at man er i stand til å omsette disse ferdighetene i praksis (Greco og Morris 2001). I faglitteraturen skilles det mellom det som kalles tilegnelsesvansker og utførelsesvansker. Et barn kan sies å ha tilegnelsesvansker dersom vedkommende mangler visse sosiale ferdigheter i sitt atferdsmessige repertoar. Videre innebærer utførelsesvansker at barnet innehar ferdighetene til å kunne oppføre seg på en sosialt dyktig måte, men likevel mislykkes i å demonstrere disse i én eller flere sosiale situasjoner. Utførelsesvansker synes å kunne resultere fra blant annet en rekke affektive faktorer. Det fremholdes at høye nivåer av opphisselse assosiert med for eksempel angst, antas å kunne bidra til å hemme bruk av passende sosiale ferdigheter (Gresham 1997 i Greco og Morris 2001). Sjenerte barn er som kjent en gruppe som gjerne opplever slike affektive reaksjoner i møte med ulike sosiale situasjoner. I praksis vil dette si at sjenerte barn som karakteriseres som lite sosialt kompetente, ikke nødvendigvis mangler de sosiale ferdighetene, men på grunn av manglende regulering av affektive reaksjoner hindres i å ta dem i bruk.

## **Negative sosialkognitive prosesser**

Sjenerte barn antas å preges av en tendens til å tenke negativt. Når de står overfor en sosial situasjon, har de ofte negative forventninger til utfallet (Flaten 2010, Rubin m.fl. 2010). I slike situasjoner synes barn som er sjenerte ofte å ha en slags «radar» som konstant søker etter tegn på feil de har gjort, og signaler fra andre om at de ikke er bra nok. Sjenerte barn vil dermed komme til å fokusere på egne, innbilte feil i sosiale interaksjonssituasjoner, og få en overveldende følelse av at alle legger merke til og er opptatt av disse feilene (Flaten 2010). De

gangene disse barna opplever sosiale nederlag, kan man risikere at de negative oppfatningene de har om seg selv bekreftes og forsterkes (van der Molen 1990).

Videre viser forskning at sjenerte barn ofte har irrasjonelle tankemønstre. Dette innebærer at de kan tro at deres subjektive måte å oppfatte en sosial situasjon på er representativ for hvordan situasjonen reelt sett er. Dette kan dreie seg om tanker om at andre personer vurderer dem negativt, eller at de attribuerer sosiale nederlag til personlig, indre årsaker (Rubin m.fl. 2010, van der Molen 1990).

Resultatet av de ovenfor nevnte aspektene ved sjenerte barns sosiale kognisjon, kan være at de blir sin egen verste fiende. En ond sirkel kan oppstå ved at de i utgangspunktet tilbaketrukne barna trekker seg ytterligere tilbake på grunn av negative forventninger og feilaktige fortolkninger av sosiale hendelser (Rubin m.fl. 2010).

### **3.1.2 Miljøfaktorer**

Til nå har fokuset ligget på hvilke faktorer ved det sjenerte barnet som kan bidra til at de avvises av jevnaldrende. Karakteristikker ved barnet alene, vil imidlertid trolig være utilstrekkelig til fullt ut å forklare hvorfor noen sjenerte barn ikke lykkes sosialt. Avvisning foregår nemlig ikke i et vakuum av barnets individuelle disposisjoner, men er avhengig av et samspill med andre personers oppfatninger og handlinger. Man kan derfor anta at det vil være fruktbart å også vurdere ulike karakteristikker ved miljøet, for å få en mer helhetlig forståelse av hvorfor noen barn utvikler vansker i forholdet til jevnaldrende. Dette kan kalles å anlegge et barn x miljø-perspektiv på avvisning. Det vil si at man anser avvisning for å være et resultat av en gjensidig interaksjonsprosess som foregår over tid (Gazelle og Ladd 2003).

### **Dårlig psykososialt miljø**

Det finnes en rekke forskning som støtter opp under hypotesen om miljøets betydning for hvor vidt sjenerte barn opplever å bli avvist (Bukowski og Newcomb 1984, Gazelle og Ladd 2003). Majoriteten av denne forskningen tar for seg det psykososiale skole- og klasse miljøets påvirkning. For eksempel; i noen klasserom eksisterer det en lav terskel med hensyn til negativ sosial atferd. I andre klasserom slås derimot slik oppførsel hard ned på, og man fokuserer heller på å fremme aksept og inkludering (Gazelle og Ladd 2003).

Til tross for at forekomsten av avvisning for mange barn holder seg stabil, er det funnet bevis som indikerer at endringer i det sosiale miljøet kan påvirke sjenerte barns risiko for å bli avvist. Blant annet ble det i en amerikansk studie av sjenerte barneskolebarn, antatt at atferd evalueres av jevnaldrende i lys av de lokale, atferdsmessige normene. Det ble funnet støtte for denne antagelsen, og studien konkluderte med at tilbaketrukket atferd kun vil evalueres negativt dersom den bryter med det som anses som normativ atferd i den bestemte jevnaldringsgruppen (Wright, Giammarino og Parad 1986). I så måte kan avviste, sjenerte barn oppleve å aksepteres i et annet klasserom, der tilbaketrukket atferd i større grad tolereres.

Videre har det i en annen amerikansk studie blitt funnet at et skifte av sosial kontekst kan bidra til å forbedre barnets sosiale status. Minst 50 % av de avviste barna i undersøkelsen viste forbedret sosial status i en ny jevnaldringskontekst (Bukowski og Newcomb 1984). Noe av denne diskontinuiteten kan selvsagt skyldes endringer i barnets atferd. Likevel taler disse resultatene trolig for at endringer av kontekstuelle betingelser kan påvirke hvor vidt et sjenert barn avvises eller ikke.

Studiene som her er nevnt ser altså ut til å gi støtte til hypotesen om at miljøet kan bidra til enten å hemme eller fremme vilkårene for at avvisning kan forekomme.

### **3.1.3 Kjønnsvariabelen**

Det er lite som tyder på at det eksisterer signifikante kjønnsforskjeller med hensyn til forekomst av sjenanse i barndommen (Rubin m.fl. 2009). Forskning har imidlertid indikert at sjenanse hos gutter i sterkere grad er assosiert til negative utfall, sammenlignet med sjenanse hos jenter (Coplan m.fl. 2004, Gazelle og Ladd 2003, Morison og Masten 1991, Stevenson-Hinde og Glover 1996). Hvilke prosesser er det så som kan bidra til disse kjønnsforskjellene?

For det første synes det som at både barn og voksne ofte anser sjenanse hos gutter som noe som bryter med den mannlige kjønnsrollen. Karakteristiske trekk i den forbindelse er blant annet selvsikkerhet, evne til å forsvare seg selv, og dominans i mellommenneskelige forhold. Typiske kjennetegn ved sjenanse, som usikkerhet, passivitet og tilbakeholdenhet bryter klart med disse forventningene. Dette kan dermed bidra til at jevnaldrende utvikler negative holdninger overfor det sjenerte barnet (Gazelle og Ladd 2003).

Videre ser man at sjenanse i stor grad bryter med typiske mønstre ved den mannlige måten å knytte relasjoner på (Gazelle og Rudolph 2004). For gutter foregår ofte lek innenfor en kontekst med en stor gruppe andre barn. Dette kan oppleves som spesielt vanskelig å mestre for sjenerte gutter, som ofte trekker seg litt tilbake i slike situasjoner. I kontrast, ser man at sjenerte jenter ofte ser ut til å takle disse lekkontekstene bedre. Dette kan skyldes at slike situasjoner ofte oppleves som mindre truende enn de dyadiske interaksjonene som er typiske for jentelek (Gazelle og Ladd 2003).

Det er viktig å understreke at selv om en rekke studier indikerer at sjenerte gutter er mest utsatt for jevnaldringsavvisning, betyr ikke dette at sjenerte jenter ikke står i fare for å oppleve denne typen vansker. Sjenanse har predikert avvisning også hos jenter, men i et mindre omfang enn hos gutter (Gazelle og Ladd 2003, Coplan m.fl. 2004). Det skal imidlertid legges til at i flere av disse studiene har det blitt forsket på barn i midtre del av barndommen (barnehage og småskoletrinnet). Det er i studier av eldre barn funnet bevis som indikerer en moderasjon av antagelsen om at sjenerte gutter er mer utsatt for avvisning enn jenter. Gazelle og Rudolph (2004) anerkjente i sin studie tidligere funn om at sjenerte gutter i midtre del av barndom, opplevde større grad av avvisning enn jenter. De fant imidlertid i sin studie av sjenerte barn i senere barndom (10 – 12 år), at begge kjønn var utsatt for avvisning i samme grad. De antok at forskjellene mellom aldersgruppene kunne skyldes ulike krav knyttet til gutter og jenters jevnaldringsrelasjoner på ulike tidspunkter i utviklingen. Mens den hierarkiske naturen i gutters jevnaldringsinteraksjoner krever at de tar sosiale initiativ fra tidlig alder av, ser ikke dette ut til å være like viktig for jenter før noe senere. Dette vil i så fall innebære at sjenerte gutter, i midtre del av barndommen, kan oppleve høyere grad av avvisning enn sjenerte jenter. Disse kjønnsforskjellene kan man derimot forvente at jevner seg ut nærmere tidlig ungdomsalder, da det antas at jenter da i større grad må utøve initiativ for å lykkes sosialt (Gazelle og Rudolph 2004).

Til sammen kan disse studiene trolig tolkes dithen at risikoen for at sjenerte gutter og jenter utvikler problematiske relasjoner til jevnaldrende, delvis avhenger av det utviklingsmessige stadiet de befinner seg på.

## 3.2 Hvordan innvirker avvísning fra jevnaldrende på sjenerte barneskoleelever?

Det å ha positive relasjoner til andre barn antas å være svært viktig for en god sosioemosjonell utvikling. Barn som opplever å avvíses står dermed i fare for å utvikle en rekke vansker (Rubin m.fl. 2009). Spesielt har studier vist at sjenerte barns opplevelser av å avvíses av jevnaldrende er sterkt relatert til utviklingen av internaliserte vansker som angst, depresjon, ensomhet og lav selvaktelse (Asher og Paquette 2003, Boivin, Hymel og Bukowski 1995, Boivin, Poulin og Vitaro 1994, Cassidy og Asher 1992, Renshaw og Brown 1993, Woodhouse, Dykas og Cassidy 2012). Det er imidlertid viktig å understreke at både norsk og internasjonal forskning har vist at sjenanse i barndommen, uavhengig av jevnaldringsavvísning, er relatert til internaliserte vansker. Det vil si at sjenerte barn allerede i utgangspunktet er sårbare med hensyn til å utvikle denne typen problemer (Boivin m.fl. 1995, Karevold, Ystrom, Coplan, Sanson og Mathiesen 2012, Rubin m.fl. 2009). For eksempel har en kanadisk studie funnet at sjenanse målt ved 7 år predikerte selvrapportert lav selvaktelse og ensomhet ved 9 og 10 år (Hymel m.fl. 1990). I samsvar med dette fant en annen kanadisk studie at sjenanse ved 7 år predikerte ensomhet, depresjon og lav selvaktelse ved 14 år (Rubin, Chen, McDougall, Bowker og McKinnon 1995). Videre har man også funnet assosiasjoner mellom sjenanse i barndom og senere utvikling av angst. For eksempel har Karevold og kollegaer (2012) i sin longitudinelle studie av norske barn, funnet at sjenanse i barndommen (4,5-12,5 år) predikerte angstsymptomer i tidlig ungdomsalder (12-13 år). Særlig har risiko for utvikling av sosial angst vært relatert til sjenanse (Schwartz, Snidman og Kagan 1999). Når vi vet at sjenanse er så sterkt knyttet til utvikling av internaliserte vansker, blir selvsagt jevnaldringsavvísning ekstra problematisk for sjenerte barn fordi det kan påvirke utvikling av slike vansker ytterligere.

En rekke forskere har sett på sammenhengen mellom sjenanse, jevnaldringsavvísning og internaliserte vansker. Flere av disse studiene indikerer at avvísning er med på å mediere forholdet mellom sjenanse og internaliserte problemer. Blant annet har man i en studie av 9-12 år gamle fransk-kanadiske elever, undersøkt de relative bidragene til sjenanse og avvísning, med hensyn til å kunne predikere følelse av ensomhet og depresjon over en to-års periode. Det ble funnet at forholdet mellom sjenanse og ensomhet ble mediert av avvísningen de sjenerte barna ble utsatt for. I tillegg fant man at ensomhet, grunnet sjenerte barns

opplevelser med å avvises, i sin tur medierte senere depressiv sinnssstemning (Boivin m.fl. 1995).

Videre har Gazelle og Ladd (2003) i en longitudinell studie fulgt amerikanske barn over en fem-årsperiode, fra det siste året i barnehagen, til og med fjerdeklasse på barneskolen. De fant i sin studie støtte for en diatese-stressmodell der det antas at avvising medierer depressive symptomer hos sjenerte barn. Gazelle og Ladd anser i sin undersøkelse sjenanse som en individuell sårbarhet, eller diatese, og jevnaldringsavvisning som en mellommenneskelig stressfaktor. Det bør nevnes at Gazelle og Ladd i sin forskning benytter begrepet anxious solitude fremfor sjenanse. I beskrivelsen av dette begrepet fremgår det imidlertid at betydningen er så sterkt sammenfallende med begrepet sjenanse, at det synes rimelig å omtale barna som sjenerte (Gazelle m.fl. 2005). Tidligere har dessuten Joiner (1997) gjennomført en lignende studie som gir støtte til Gazelle og Ladds hypotese, men hvor begrepet sjenanse er brukt fremfor anxious solitude.

Resultatene av Gazelle og Ladds (2003) studie indikerte at den samlede innflytelsen av sjenanse og avvising predikerte de mest forhøyede depressive symptomene. Dette funnet kan konseptualiseres innenfor et diatese-stress rammeverk som kan oppsummeres gjennom følgende to formler: (1) sjenanse + avvising = økt forekomst av depressive symptomer over tid, og (2) sjenanse – avvising = redusert forekomst av depressive symptomer over tid. Dette vil si at de sjenerte barna som opplevde å bli avvist av jevnaldrende, hadde større risiko for å utvikle depressive symptomer enn de sjenerte barna som ikke ble avvist. I tråd med dette har Gazelle og Rudolph (2004) i en senere studie sett på amerikanske 10 – 11-åringer, og funnet at høy grad av jevnaldringsavvisning bidro til å opprettholde eller forverre sjenerte barns grad av sosial unngåelse, samt depresjon. Lav grad av avvising predikerte derimot økt sosial tilnærming og mindre grad av depresjon.

Som vi ser, kan konsekvensene av at sjenerte barn avvises av jevnaldrende være svært alvorlige med hensyn til den sosioemosjonelle utviklingen. Sjenerte barn befinner seg allerede i faresonen for å utvikle internaliserte vansker, og avvising fra jevnaldrende ser ut til å kunne opprettholde eller forverre disse vanskene ytterligere.



## 4 Problemstillinger

I dette kapittelet vil jeg innledningsvis foreta en kort oppsummering av de momentene som så langt i litteraturgjennomgangen har blitt identifisert som sentrale. Deretter følger en redegjørelse av oppgavens problemstillinger.

### 4.1 Oppsummering av teoridel

Litteraturgjennomgangen som så langt har blitt foretatt, danner utgangspunktet for å kunne belyse oppgavens problemstillinger. Ut fra redegjørelsen av forskningslitteraturen kan vi oppsummere følgende viktige poeng:

- Sjenanse er ingen diagnose, hvilket har ført til at begrepet har blitt definert noe ulikt på tvers av studier. Sjenerte personer ser dessuten ut til å være en relativt heterogen gruppe, som ofte havner på forskjellige utviklingsmessige baner. Av den grunn har det blitt antatt at det kan eksistere flere ulike typer sjenanse. Det finnes imidlertid per i dag ingen studier som bekrefter hvor mange sjenansetyper som eksisterer, og hva som konkret karakteriserer disse.
- Begrepet sjenanse forveksles ofte med andre former for sosial tilbaketrukkethet. Sosial angst er kanskje det begrepet som oftest knyttes opp mot sjenanse, og de to fenomenene ser ut til å dele en rekke kognitive, atferdsmessige og fysiologiske karakteristikk. Til tross for dette, bør man skille konseptuelt mellom disse to begrepene. Noen mener likevel at sjenanse i mange tilfeller kan ses som en forløper for sosial angst.
- Det eksisterer trolig både biologisk og miljømessig bidrag i utviklingen av sjenanse. Fra et biologisk perspektiv synes medfødte temperamentsdisposisjoner å gjøre noen barn mer tilbøyelig til å opptre hemmet. Fra et miljømessig perspektiv, ser forhold ved foreldre-barn – relasjonen, samt jevnaldningsavvisning, ut til å kunne bidra til utviklingen av sjenanse. Per i dag synes imidlertid de fleste innenfor sjenanseforskning å godta en interaksjonsmodell, der sjenanse ses som et resultat av både biologi og miljø.

- Sjenerte barn genererer ofte atferd som andre barn vurderer som negativ, samtidig som de hemmer atferd som verdsettes. Dette antas å kunne bidra til at sjenerte barn avvises av jevnaldrende. Avvisning vil i sin tur kunne resultere i at den sjenerte trekker seg ytterligere tilbake, noe som igjen antas å kunne opprettholde eller forverre avvisningen.
- Forskning indikerer at manglende sosial kompetanse er en faktor som kan ligge bak sjenerte barns lite sosialt attraktive atferd. Det finnes imidlertid ingen bevis for at sjenerte barn som gruppe har lavere sosial kompetanse enn andre barn. Sjenerte barns lave sosiale kompetanse trenger heller ikke nødvendigvis være et resultat av manglende sosiale ferdigheter. Noen sjenerte barn som utviser lav sosial kompetanse innehar ferdighetene, men strever med å ta disse i bruk fordi de hemmes av følelser av frykt, angst og bekymring innenfor sosiale kontekster.
- Aspekter ved sosial kognisjon synes også å være en faktor som bidrar til at sjenerte barn genererer atferd som vurderes negativt av andre barn. Negative forventninger til utfall, samt feilaktige fortolkninger av sosiale hendelser er sentralt i den forbindelse. Det antas at sjenerte barn kan komme inn i en ond sirkel som bidrar til ytterligere tilbaketrukket atferd dersom de preges av negative sosialkognitive tankemønstre.
- Karakteristikk ved det psykososiale miljøet, ser ut til å kunne påvirke hvor vidt et sjenert barn avvises av jevnaldrende. Miljøer kjennetegnet av mangel på aksept og inkludering, antas å kunne fremme vilkårene for at avvisning kan forekomme. Det antas at sjenerte barn er spesielt sårbare for denne typen miljøer, da deres typiske interaksjonsstil ser ut til å fungere ekstra ineffektivt i miljøer preget av konflikt, aggressivitet og avbrytelser.
- Sjenerte barn antas allerede i utgangspunktet å være sårbare for utvikling av internaliserte vansker som ensomhet, angst, depresjon og lav selvaktelse. Avvisning fra jevnaldrende ser ut til å kunne utløse, opprettholde eller forverre slike vansker ytterligere.

## 4.2 Oppgavens problemstillinger

Som vi har sett av litteraturgjennomgangen så langt, tyder mye på at både individuelle og miljømessige faktorer kan bidra til at sjenerte barneskoleelever avvises av jevnaldrende. Hvis man skal kunne bidra til å forbedre disse elevenes jevnaldringsrelasjoner, synes det derfor hensiktsmessig å identifisere relevante tiltak rettet både mot individ og miljø.

Jeg har i den forbindelse valgt å belyse følgende problemstillinger:

**1) Hvilke individrettede og miljørettede tiltak kan antas å bidra til forbedringer i avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldringsrelasjoner?**

Jeg vil i denne forbindelse vurdere hvilke individuelle og miljømessige tiltak som kan være hensiktsmessige å implementere i skolen overfor avviste, sjenerte barneskoleelever. Tiltakene vil vurderes ut i fra om det er sannsynlig at de vil kunne bidra til en positiv utvikling i disse elevenes jevnaldringsrelasjoner.

**2) Hvilke individrettede og miljørettede tiltak er realistiske å kunne gjennomføre innenfor en skolekontekst?**

Jeg vil i denne forbindelse ta for meg utfordringer knyttet til gjennomføringen av individuelle og miljømessige tiltak i skolen. Jeg vil vurdere hvilke barrierer som kan true implementeringen av tiltak, samt diskutere hvordan man kan forsøke å overkomme slike barrierer.

Problemstillingene vil belyses med utgangspunkt i sentral faglitteratur på området, samt relevante intervensjonsstudier.

## 5 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metodiske aspekter knyttet til de ulike studiene jeg benytter for å belyse oppgavens problemstillinger. Jeg vil først gjøre rede for hva intervensjonsstudier er, før jeg gjennomgår relevante forskningsdesign i denne typen studier. Videre belyser jeg spørsmål knyttet til validitet, med vekt på indre og ytre validitet. Deretter gjennomgår jeg kort aspekter ved litteratursøket, samt foretar en kort beskrivelse av de aktuelle studienes kvalitet. Til slutt gjør jeg rede for hvilke inklusjons- og eksklusjonskriterier som er benyttet ved utvelgelsen av studier.

### 5.1 Intervensjonsstudier

Samtlige av studiene det refereres til i drøftingen av oppgavens problemstillinger er det som kalles intervensjonsstudier. Hensikten med denne typen studier er å studere virkningen av et tiltak. Dette innebærer at én eller flere variabler manipuleres av forskeren.

Intervensjonsstudier skiller seg dermed fra deskriptive studier, hvor hensikten er å beskrive et fenomen slik det er, og eventuelt også forklare hvorfor det er slik (Kleven 2002 c). Fordelen med intervensjonsstudier er at man kan måle effekter av tiltak i praksis. I tillegg fokuseres det i stor grad på kausalitet, det vil si hvor vidt en bestemt variabel påvirker en annen variabel (Kleven 2002 c). I denne sammenhengen innebærer dette hvor vidt et gitt individrettet eller miljørettet tiltak fører til endringer som kan forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldningsrelasjoner. En ulempe ved intervensjonsstudier er imidlertid at de kan være relativt kostbare og ressurskrevende.

### 5.2 Forskningsdesign i intervensjonsstudier

I intervensjonsstudier benyttes det hovedsakelig to typer forskningsdesign; ekte eksperimentelle design og kvasi-eksperimentelle design. Hensikten med slike design er å studere i hvilken grad en påvirkning (uavhengig variabel) har effekt på en annen variabel (avhengig variabel). Ekte eksperimentelle design kjennetegnes av at det foretas manipulasjon av minst én uavhengig variabel, samt at forsøkspersonene er tilfeldig fordelt (randomisering) på de ulike forskningsbetingelsene. Hensikten med tilfeldig fordeling er at man skal sikre at gruppene ikke skal være systematisk ulike. Det betyr at det kun vil kunne forekomme tilfeldige forskjeller mellom gruppene. Kvasi-eksperimentelle design inkluderer i likhet med

ekte eksperimentelle design manipulasjon, men karakteriseres derimot ikke av tilfeldig individfordeling (Kleven 2002 b). Et ekte eksperimentelt design kan imidlertid bli til et kvasi-eksperimentelt design dersom frafallet av deltagere i studien er stort (Lund 2002 a).

I intervensjonsstudier er det særlig relevant å kunne trekke slutninger om årsakssammenhenger. Dette betyr at man er opptatt av at studiene skal ha god indre validitet. Jeg vil gjøre nærmere rede for aspekter knyttet til validitet i neste avsnitt (5.3). Fordelen med ekte eksperimentelle design er at de grunnet tilfeldig individfordeling, kontrollerer for de aller fleste av truslene mot indre validitet. Dermed er også forutsetningene gode for å kunne trekke slutninger om årsakssammenhenger. Som en følge av at det ikke foretas randomisering i kvasi-eksperimentelle design, øker også truslene mot indre validitet. Dette gjør at kvasi-eksperimentelle design generelt har svakere indre validitet enn ekte eksperimentelle design. Det må imidlertid understrekes at man bør vurdere den indre validiteten til kvasi-eksperimentelle design på en nyansert måte. Enkelte ganger kan nemlig forskeren ha kjennskap til informasjon som tilsier at enkelte trusler mot den indre validiteten ikke er like relevante. Dermed kan det forekomme tilfeller der kvasi-eksperimentelle design har god indre validitet (Lund 2002 a).

Et annet moment som er sentralt i forbindelse med intervensjonsstudier, er ytre validitet. Ytre validitet dreier seg om generaliserbarheten til de funn man gjør (Lund 2002 b). Den mer eller mindre sterke graden av kontroll som er felles for både ekte- og kvasi-eksperimentelle design, kan imidlertid gå på bekostning av den ytre validiteten. Årsaken til dette er at kontrollen noen ganger kan gjøre forsøkssituasjonen svært kunstig og atypisk i forhold til situasjoner det ønskes å generalisere til. Den ytre validiteten kan dermed svekkes hva situasjon angår. Dette er likevel i størst grad gjeldende i forskning som utføres innenfor en laboratoriekontekst. Dersom undersøkelsen utføres i en naturlig kontekst, er imidlertid sjansen stor for at også den ytre validiteten kan være tilfredsstillende (Lund 2002 b).

Samtlige intervensjonsstudier det i dette kapittelet refereres til, har pretest-posttestdesign med kontrollgruppe. Av disse er det i alle bortsett fra to studier (Nordahl 2005 i 6.2.2, og Harrist og Bradley 2003 i 6.2.4) brukt ekte eksperimentelle design. De to resterende studiene har benyttet kvasi-eksperimentelle design. I et pretest-posttestdesign med kontrollgruppe, fordeles individene på enten en intervensjonsgruppe som deltar i en intervensjon, eller en kontrollgruppe som ikke utsettes for en slik manipuleringsfaktor. På begge grupper blir det foretatt målinger en tid før intervensjonen implementeres, samt ved intervensjonsslutt. En

fordel ved randomiserte pretest-posttestdesign er at man kan undersøke hvor godt den tilfeldige individfordelingen fungerte. Ved å sjekke differansen mellom pretesten til intervensjonsgruppa og pretesten til kontrollgruppa, kan man få en pekepinn på hvor vidt gruppene var systematisk forskjellige fra hverandre allerede fra starten av.

## 5.3 Validitet

Det å være kritisk til hvilke kilder som benyttes, er viktig for at konklusjoner som trekkes i størst mulig grad skal gjenspeile virkeligheten (Petticrew og Roberts 2006). I den forbindelse er spørsmålet om validitet sentralt. Validitet er en betegnelse på hvor godt man har klart å måle det man har til hensikt å måle eller undersøke. I forskning spørres det om hvor valide forskningsresultatene er, heller enn å spørre om de er sanne. Bruk av denne terminologien kan begrunnes med at det ligger innebygd i den vitenskapelige logikk at man aldri vet når man fullt ut har funnet «sannheten». Det er generell enighet om at validitet er en egenskap ved slutninger, ikke ved metoder. Man skiller i forskning mellom fire typer validitet; statistisk validitet, begrepsvaliditet, og indre og ytre validitet. Det er forskningsspørsmålet som avgjør hvilke validitetstyper som er mest relevante (Kleven 2002 a, Lund 2002 b). Da det videre i denne oppgaven skal vurderes hvilke tiltak som kan være relevante for å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldringsrelasjoner, vil spesielt indre og ytre validitet være viktig å vurdere. Jeg vil derfor kun gjøre nærmere rede for disse to typene.

Indre validitet dreier seg om hvor vidt det er en kausal sammenheng mellom to sett variabler. For eksempel om tiltaket samarbeidslæring fører til bedre sosiale relasjoner mellom elever i en klasse. Alternative forklaringer på målte endringer, representerer i så måte trusler mot studiens indre validitet. Dersom man kan argumentere for at truslene er uaktuelle, er kravet om indre validitet oppfylt. God ytre validitet innebærer at man med rimelig sikkerhet kan generalisere funn man gjør til eller over relevante individer, situasjoner og tider (Lund 2002 b). En av årsakene til at det er viktig å se på ytre validitet i denne oppgaven er fordi majoriteten av studiene det refereres til er internasjonale. Dermed bør det drøftes om studienes konklusjoner er relevante også for norske barn. Forhold som i den forbindelse bør vurderes er blant annet barnas sosioøkonomiske status, samt hvilket land studien er utført i. I tillegg er det ikke alle tiltakene som er implementert innenfor en skolesammenheng. Dermed bør det vurderes hvor vidt resultatene i studiene kan generaliseres til en norsk skolekontekst. Det bør også nevnes at grunnet mangel på forskning på tiltak rettet mot avviste, sjenerte barn,

har jeg måttet benytte meg av forskning der man har sett på barn som har vansker som kan relateres til sjenanse og avvisning. Det bør derfor gjøres en vurdering av hvor vidt studienes resultater kan være relevante også for avviste, sjenerte barneskoleelever.

## 5.4 Litteratursøk og beskrivelse av studier

Ved innsamling av relevant litteratur, har jeg gjort søk i databaser som APA PsycNET, Wiley Online Library og Scopus. Her har det blitt søkt på ulike kombinasjoner av ord som for eksempel «shyness», «peer rejection», «withdrawal», «childhood», «internalizing problems», «peer relations», «social competence» «classroom climate» og «interventions».

Jeg har i drøftingen av oppgavens problemstillinger benyttet meg av intervensjonsstudier med både ekte eksperimentelle design og kvasi-eksperimentelle design. Studiene til Blonk m.fl. (1996), Khanna og Kendall (2010), og Mikami m.fl. (2005) har alle ekte eksperimentelle design. Det innebærer at disse studiene, grunnet både manipulasjon og randomisering, har sterk grad av kontroll. Dermed har man gode forutsetninger for å anta at de endringene som er målt fra pre- til posttest, skyldes effekten av det aktuelle tiltaket.

Videre er det i studiene til Nordahl (2005) og Harrist og Bradley (2003) benyttet kvasi-eksperimentelle design. I disse studiene er det på grunn av manglende randomisering, svakere grad av kontroll enn ved bruk av ekte eksperimentelle design. Av den grunn øker også truslene mot den indre validiteten. Det innebærer at man må vurdere om det finnes alternative forklaringer på endringer målt fra pretest til posttest, og om disse er sannsynlige å kunne ha hatt innvirkning på resultatet.

I tillegg til disse studiene har jeg benyttet meg av to metaanalyser av Schneider (1992) og Beelman, Pflingsten og Lösel (1994). Metaanalyse er en statistisk analyse av resultater fra en serie undersøkelser som har utgangspunkt i samme problemstilling. Usikkerheten som knytter seg til enkeltundersøkelser, gjør det rimelig å forvente at resultatene vil kunne variere flere enkeltundersøkelser i mellom. I en metaanalyse vurderes resultatene fra enkeltundersøkelser blant annet med sikte på å belyse hvorfor resultatene varierer. Grunnlaget for å trekke ulike slutninger om en problemstilling bør derfor være betydelig bedre dersom utgangspunktet er en metaanalyse enn én enkelt undersøkelse. Det er spesielt i forbindelse med slutningers ytre validitet at metaanalysen kan bidra til å styrke grunnlaget for å konkludere. En svakhet ved metaanalyser er imidlertid at de enkelte studiene som ligger til grunn for analysen kan variere

både med hensyn til design, utvalg og målemetode. Dette kan vanskeliggjør direkte sammenligning. I tillegg kan en slik undersøkelse i forbindelse med indre validitet, i liten grad bidra utover det en enkeltundersøkelse gjør (Christophersen 2002). Schneider og Beelman m.fl.s undersøkelser baserte seg på henholdsvis 79 og 49 tidligere studier. I begge tilfeller ble det benyttet studier både med ekte- og kvasi-eksperimentelle design.

## 5.5 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

I arbeidet med å identifisere relevante studier som kunne belyse oppgavens problemstillinger, utarbeidet jeg følgende inklusjons- og eksklusjonskriterier:

- 1) Studiene måtte inneholde målinger av effekten av tiltak.
- 2) Alle tiltak måtte være vitenskapelig testet, og studiene måtte være publisert i et vitenskapelig tidsskrift. Det vil si at skolers egenutviklede tiltak, som ikke var blitt testet empirisk, ble ekskludert.
- 3) Barna i intervensjonsstudiene måtte være i barneskolealder, altså mellom 5 og 13 år. Ett unntak er imidlertid gjort. I studien til Harrist og Bradley (2003) ble effekten av anti-avvisningsregelen «You can't say you can't play» undersøkt på førskolebarn i barnehagen. Til tross for at denne studien er rettet mot barn som ennå ikke har begynt på barneskolen, er den inkludert fordi den representerer en av få studier som ser på et slikt tiltaks effekt på barns jevnaldringsrelasjoner.
- 4) Tiltakene i studiene måtte være rettet mot sjenerte barn, og/eller mot barn som avvises av sine jevnaldrende. Da det eksisterer relativt lite forskning på sjenerte barn, ble også tiltak rettet mot barn med lignende problematikker inkludert. Dette dreier seg om barn som beskrives å ha sosial angst, internaliserte vansker, emosjonelle vansker, og tilbaketrukne barn. Foruten studier som omhandlet barn som ble beskrevet som avviste, ble også barn som ble sagt å ha problematiske jevnaldringsrelasjoner inkludert.



## 6 Mulige tiltak for avviste, sjenerte barneskoleelever

I dette kapittelet vil jeg drøfte ulike tiltak som kan være relevante å iverksette i skolen, overfor sjenerte barneskoleelever som avvises av jevnaldrende. Samtlige tiltak er valgt ut på bakgrunn av en vurdering av at de direkte eller indirekte, skal kunne tenkes å bidra til en forbedring i avviste, sjenerte elevers jevnaldningsrelasjoner.

Det må understrekes at tiltakene som legges frem kun er forslag til hvordan man kan intervenere overfor den nevnte elevgruppen. Årsaken til dette er at det per i dag foreligger svært lite forskning på tiltak som er rettet eksplisitt mot å forbedre jevnaldningsrelasjonene til avviste, sjenerte barn. Av denne grunn har jeg blant annet valgt å inkludere enkelte tiltak som i utgangspunktet er beregnet på barn med sosial angst. Sjenanse er som tidligere nevnt i stor grad overlappende med sosial angst, og de to tilstandene deler en rekke kognitive, atferdsmessige og fysiologiske karakteristikk (Flaten 2010, Greco og Morris 2001, Muller m.fl. 2004).

Samtlige av tiltakene som foreslås, tar utgangspunkt i de individuelle og miljømessige faktorene som i kapittel 3 ble antatt å kunne bidra til at sjenerte barneskoleelever avvises. Dermed vil tiltakene som diskuteres være rettet både mot individ og miljø. Jeg vil i forbindelse med hvert av de foreslåtte tiltakene vise til intervensjonsstudier der tiltakets effekt er vurdert.

### 6.1 Individrettede tiltak

Individrettede tiltak fokuserer på direkte eller indirekte, å endre faktorer ved det avviste barnet for å skape endringer i sosiale relasjoner. Denne typen tiltak har som målsetting å styrke elevens kompetanse og ferdigheter innenfor et bestemt område (Ogden 2009) Tiltakene jeg i den forbindelse har valgt å ta for meg er sosial kompetansetrening og kognitiv atferdsterapi.

Basert på faglitteraturen, synes sosial kompetansetrening og kognitiv atferdsterapi å være to av de mest brukte tiltakene i forbindelse med tilbaketrukkethet i barndommen. Begge disse er tradisjonelt sett mye anvendt innenfor en klinisk kontekst, der psykisk helsepersonell står for

behandlingen. I senere år synes det imidlertid å ha blitt større interesse for sosial kompetansetrening og kognitiv atferdsterapi som tiltak også innenfor en skolesammenheng.

Det finnes trolig noen klare fordeler med å implementere denne typen tiltak i en skolekontekst. For det første maksimerer man tilgangen til tiltaket ved å nå barna der de oppholder seg mest. Videre vil tiltaksimplementering i skolen gi mulighet til å intervenere i en setting der problemene kanskje oftest oppstår. I tillegg vil det å plassere ulike tiltaksopplegg ut i skolene trolig gi økt mulighet for tidlig identifisering og forebygging av problematiske jevnaldningsrelasjoner (Mychailyszyn m.fl. 2011).

### **6.1.1 Sosial kompetanstrening**

Idéen bak sosial kompetansetrening er at barna skal tilegne seg, samt lære seg å bruke sosiale ferdigheter for å støtte initiering og opprettholdelse av effektive sosiale interaksjoner. Slik sett blir det overordnede målet med denne typen tiltak at barna utvikler gode sosiale relasjoner til jevnaldrende og andre (Blonk, Prins, Sergeant, Ringrose og Brinkman 1996, Greco og Morris 2001). Som nevnt tidligere, finnes det flere studier som indikerer at sjenerte barn oftere viser tegn til lav sosial kompetanse, enn ikke-sjenerte barn (Rubin m.fl. 1984). Det antas også at manglende sosial kompetanse kan være en faktor som kan bidra til at sjenerte elever avvises av andre barn (Rubin m.fl. 2010). Dermed kan det synes som at sosial kompetansetrening kan være et hensiktsmessig tiltak å iverksette i skolen for å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldningsrelasjoner.

Sosial kompetansetrening kan organiseres på to måter i skolen, enten som universelle tiltak rettet mot alle elever, eller som intensive tiltak for mindre grupper eller enkeltelever (Ogden 2009). Det vil imidlertid i denne oppgaven kun fokuseres på de intensive tiltakene. Selv om både innhold og læringsaktiviteter kan variere innenfor ulike programmer for sosial kompetansetrening, finnes det likevel noen fellesnevnerer som går igjen. Ogden (2009: 249) har valgt å oppsummere hva opplæring i sosiale kompetanse handler om gjennom følgende punkter: 1) å være oppmerksom på verbale og nonverbale signaler, 2) å være nøyaktig med koding av signaler, 3) sosial perspektivtaking, 4) å bestemme seg for sosiale mål og avveie målkonflikter, 5) å finne frem til alternative løsninger på sosiale problemer og konflikter, 6) å lære seg sosiale ferdigheter av lavere og høyere orden, og 7) å omsette sosiale beslutninger til sosial kompetent atferd. Å mestre dette krever en kombinasjon av sosiale og kognitive ferdigheter.

De vanligste metodene brukt innenfor sosial kompetanseopplæring er undervisning og veiledning, diskusjon, rollespill, modellæring og sosial problemløsningstrening. De fleste programmer bruker en kombinasjon av disse metodene (Greco og Morris 2001, Ogden 2009).

Sosial kompetansetrening i praksis kan deles inn i seks faser: 1) introduksjon av en bestemt ferdighet og læringsmål, 2) undervisning som omfatter spørsmål, definisjon, begrunnelse og utføringstrinn, 3) demonstrasjon der læreren viser positive og negative eksempler eller hovedtrinnene ved bruk av rollespill og diskusjon, 4) utføring med praktiske eksempler, rollespill og tilbakemelding, 5) oppfølging og praktisering der ferdighetene repeteres og elevene får hjemmelekser, og 6) overføring der en legger vekt på hvordan ferdigheten kan tas i bruk i andre sammenhenger og sammen med andre (Ogden 2009: 249-250).

### **Resultater fra intervensjoner med sosial kompetansetrening**

Det er per i dag mangel på studier der man har fokusert eksplisitt på sosial kompetansetrening gitt til avviste, sjenerte barneskoleelever. Blonk og medarbeidere (1996) har imidlertid gjennomført en intervensjonsstudie på nederlandske barn som kan relateres til sjenerte barneskoleelever som avvises av jevnaldrende. Undersøkelsen ble riktignok utført innenfor en klinisk kontekst, og ikke i barnas naturlige skolemiljø. Studien hadde et randomisert pretest-posttestdesign med kontrollgruppe, og ble gjennomført på 102 «lite sosialt kompetente» 8 – 12-åringer (68 gutter og 34 jenter) med problematiske jevnaldningsrelasjoner. Barna ble tilfeldig fordelt på enten en venteliste-kontrollgruppe, eller på en gruppe som mottok sosial kompetansetrening. Tre ulike informantgrupper ble benyttet for å vurdere effekt; jevnaldrende, foreldre, og lærere. Med beskrivelsen «lite sosialt kompetente», ble det referert til barn som hadde blitt klinisk henvist for problemer i relasjoner til jevnaldrende. Dette innebar barn med både internalisert og eksternalisert problematferd. Med hensyn til barna som falt under gruppen internalisert problematferd, var dette i stor grad snakk om barn med sosial angst. Det at barn med både internalisert og eksternalisert problematferd ble undersøkt, ga forskerne mulighet til å observere hvor vidt tiltaket hadde ulik effekt på de forskjellige gruppene.

Studiens resultater viste at det ikke ble funnet noen signifikante forskjeller med hensyn til tiltakseffekt for barn med henholdsvis eksternaliserte og internaliserte vansker. Det ble heller ikke funnet noen forskjeller i tiltakseffekt mellom gutter og jenter. Effektstørrelsen til den generelle effekten av tiltaket ble målt til å være liten til moderat. Det ble også funnet at lærere

og foreldre rapporterte om forbedringer i sosial kompetanse for gruppen som mottok sosial kompetansetrening. Kanskje det mest interessante funnet i studien var at jevnaldningsvurderinger utført etter behandling og under oppfølging, indikerte en økning i sosial status, samt antall gjensidige vennskap for gruppen som mottok behandling. Det skal imidlertid nevnes at effektstørrelsen til disse funnene var små til moderate.

Når man så skal vurdere denne undersøkelsens indre validitet, må det nevnes at studien benyttet et forskningsdesign som antas å kontrollere for de aller fleste trusler mot denne validitetstypen. Dermed er forutsetningene gode for å kunne anta at det faktisk var programmet for sosial kompetansetrening som skapte endringene i barnas sosiale atferd og forbedrede jevnaldningsrelasjoner. Med hensyn til ytre validitet, ble det som nevnt funnet at lærere og foreldre til barn som mottok sosial kompetansetrening, rapporterte om forbedringer i sosial kompetanse. Da selve behandlingen ble utført innenfor en klinisk kontekst, kan slike funn sies å gi noe støtte til generaliseringen av behandlingseffekten til andre kontekster. Observasjoner av barnas atferd i deres naturlige sosiale miljø ble imidlertid ikke utført for å kunne bekrefte disse funnene. Når det gjelder resultatenes overføringsverdi til avviste, sjenerte barneskoleelever, må dette vurderes med varsomhet. Ingen av barna i studien ble kategorisert som sjenerte, men flere av dem ble antatt å ha sosial angst. Da sjenanse og sosial angst ikke er konseptuelt det samme, blir det feil å trekke en slutning om at resultatene i studien er gyldige også for sjenerte barn. Når det er sagt, er sosial angst er en tilstand som er sterkt relatert til sjenanse. Dermed kan det ikke utelukkes at studiens resultater kunne hatt gyldighet også for sjenerte barn med problematiske jevnaldningsrelasjoner. Videre, når det gjelder resultatenes overføringsverdi til norske barn, kan det i utgangspunktet antas at denne er god. Kulturelt og sosialt sett er det trolig relativt godt samsvar mellom Norge og Nederland. Studien gir oss imidlertid lite utdypende informasjon om forhold som barnas etnisitet og sosioøkonomiske status, hvilket gjør det vanskelig å konkludere.

Foruten Blonk og kollegers studie, er det utført en rekke metaanalyser som har målt effekten av sosial kompetansetrening rettet mot barn og unge. Blant annet utførte Schneider (1992) en metaanalyse av 79 kontrollerte studier av barn i alderen 3 – 17 år som alle opplevde vansker i sine relasjoner til jevnaldrende. Studiene inneholdt deltagere av begge kjønn, men gutter var likevel i overtall. Både tilbaketrukne og aggressive barn var representert. Majoriteten av studiene ble gjennomført innenfor en barnehage- eller skolekontekst. Studien forsøkte å belyse følgende spørsmål:

1) Hva er den samlede effekten av sosial kompetansetrening etter gjennomført behandling, samt ved oppfølging en tid etter? Dette innebar både forbedringer i målt sosial kompetanse, samt økt grad av jevnaldningsaksept.

2) Finnes det noen variasjon i effekten av sosial kompetanstrening med hensyn til alder, kjønn, diagnose, og antall intervensjonsøkter?

Resultatene viste at programmer for sosial kompetansetrening samlet sett hadde en positiv effekt, og gjennomgående viste resultatene moderate endringer i sosial atferd og forbedringer i jevnaldningsrelasjoner. Effekt målt ved oppfølging var fortsatt av betydelig grad, men lavere enn ved måling rett etter tiltaksslutt. Det må legges til at svært få av studiene hadde oppfølgingsmålinger utført senere enn tre måneder etter avsluttet behandling. Videre viste resultatene at kjønn, alder og antall økter med opplæring ikke indikerte noen signifikante korrelater for effektstørrelsen. Til slutt viste resultatene at tilbaketrunkne barn responderte bedre på tiltaket enn aggressive barn.

Når det gjelder den indre validiteten til slutningene som trekkes i denne undersøkelsen, er dette et utfordrende aspekt å bedømme. Metaanalysen tar nemlig for seg studier med både ekte- og kvasi-eksperimentelle design, og dermed blir det vanskelig å trekke noen slutninger om det faktisk var sosial kompetansetrening som førte til de målte endringene. Videre kan man stille spørsmålet om hvor vidt funnene i denne metaanalysen kan relateres til avviste, sjenerte barneskoleelever. Som beskrevet, tar undersøkelsen for seg studier av barn med vansker i relasjoner til sine jevnaldrende. Nøyaktig hva disse vanskene består i, er det ikke nærmere redegjort for, annet enn at det dreier seg om barn som på basis av sosiometriske vurderinger beskrives som upopulære. At barn som avvises av jevnaldrende faller inn under denne kategorien, synes svært sannsynlig. Videre har undersøkelsen blant annet tatt for seg studier av barn som beskrives som tilbaketrunkne. Tilbaketrunkethet må anses som en samlebetegnelse på mange former for sosial forsiktighet, og sjenanse går utvilsomt under en slik kategori. Til sammen kan det trolig synes rimelig å anta at studiens resultater kan ha relevans for avviste, sjenerte barn. Når det gjelder resultatenes overføringsverdi til barneskoleelever, kan det antas at denne er forholdsvis god, da denne aldersgruppen faller inn under det aldersspennet undersøkelsen har tatt for seg. Det må likevel understrekes at aldersspennet det fokuseres på i undersøkelsen er noe videre enn det som er hovedfokuset i denne oppgaven. Schneiders metaanalyse tar for seg barn mellom 3 og 17 år, og favner dermed barn som er både noe yngre og eldre enn denne oppgaves målgruppe. Det kan dermed ikke utelukkes at det er noen aldersmessige forskjeller her som ikke samsvarer helt med det

som er gjeldende for barn mellom 5 og 13 år. Videre, på bakgrunn av den informasjonen som gis i den publiserte studien, fremkommer det verken hvilke land undersøkelsene er gjennomført i, eller sosioøkonomiske og kulturelle kjennetegn ved deltagerne. Dermed blir det vanskelig å foreta noen vurderinger av resultatenes overføringsverdi til norske barn.

I en annen metaanalyse, utført av Beelman og kollegaer (1994), ble evalueringer av 70 sosial kompetansetreningsprogrammer for 3 – 15-åringer analysert. Barn med både internaliserte og eksternaliserte vansker var representert. Majoriteten av studiene ble gjennomført innenfor en barnehage- eller skolekontekst. Alle studiene i analysen hadde brukt enten et ekte- eller kvasi-eksperimentelt design med minst én kontrollgruppe. Ingen av studiene inneholdt flere jenter enn gutter. Metaanalysen hadde blant annet disse målene:

- 1) Å vurdere oppfølgings- og langtidseffekter.
- 2) Avgjøre effekten av sosial kompetansetrening med hensyn til viktige klientkarakteristikker (alder, kjønn og diagnose).

Resultatene viste at sosial kompetansetrening viste moderate forbedringer i sosial kompetanse på kort sikt, mens de mer langsiktige resultatene var heller beskjedne. Det ble ikke funnet noen signifikante oppfølgings- og langtidseffekter. Alle typer programmer viste minkende effektstørrelser under oppfølgingsmålinger, og langtidseffekter ble antatt å kun være gjeldende i forbindelse med tilegnede sosialkognitive ferdigheter. Med hensyn til klientkarakteristika, fant man at effekten av programmene så ut til å være større for førskolebarn enn for eldre barn. Noen konklusjoner i forbindelse med mulige kjønnsforskjeller viste seg vanskelig å trekke, da de aller fleste studiene mikset gutter og jenter uten å måle forskjeller mellom disse. Til slutt ble det funnet at barn med henholdsvis internaliserte og eksternaliserte vansker, så ut til å ha det samme, moderate utbytte av sosial kompetansetrening.

I likhet med Schneiders metaanalyse, ble det også her benyttet studier med både ekte- og kvasi-eksperimentelle design. Dermed blir det vanskelig å bedømme den indre validiteten i dette tilfellet. Når det gjelder den ytre validiteten, kan man derimot si mer. På samme måte som i Schneiders undersøkelse, har man også her sett på studier som undersøkte effekten av sosial kompetansetrening gitt til barn med atferdsproblematikk lignende sjenanse. Beelman og kollegaer brukte betegnelsen internaliserte vansker som hovedkategori, og beskrev videre at tilstander som blant annet sosial tilbaketrukkethet falt inn under her. Da sjenanse er en form for sosial tilbaketrukkethet, er det rimelig å anta at flere av barna i studien kan beskrives som

sjenerte. Det kan dermed også i denne metaanalysen antas at resultatene kan være gyldige også for sjenerte barn. Videre, når det gjelder resultatenes overføringsverdi til barneskoleelever, gjelder de samme momentene som nevnt i forbindelse med Schneiders studie. Aldersspennet i denne studien (3-15 år) strekker seg både til noe yngre og eldre barn enn denne oppgavens målgruppe. Dermed bør det tas høyde for at det kan eksistere noen aldersmessige forskjeller med hensyn til tiltakets effekt. For eksempel fant man i Beelman og kollegaers metaanalyse at sosial kompetansetrening så ut til å ha noe bedre effekt på førskolebarn enn eldre barn. Dermed kan det være at den reelle effekten av dette tiltaket er noe svakere for barneskoleelever.

Videre, med hensyn til resultatenes overføringsverdi til norske barn, er det i likhet med Schneiders studie, vanskelig å foreta noen klare vurderinger. Det opplyses om at metaanalysen er basert på 41 studier fra USA og Canada, 2 fra Storbritannia, og 6 fra Australia og New Zealand. Kulturelt sett er det ikke nødvendigvis de helt store forskjellene mellom disse landene og Norge. Når det er sagt, er de sosioøkonomiske forskjellene innad i for eksempel USA trolig betydelig større enn i Norge. Da vi ikke får tilgang til denne typen informasjon, blir det vanskelig å konkludere med i hvilken grad resultatene i Beelman og medarbeideres metaanalyse kan generaliseres til en norsk kontekst.

Til slutt bør det nevnes at det denne metaanalysen ikke sier noe om, er hvor vidt sosial kompetansetrening fører til endringer i sosial atferd som bidrar til signifikante forbedringer i barnas sosiale relasjoner. Det blir dermed vanskelig på basis av denne metaanalysen å vurdere hvor vidt tiltaket kan bidra til å fremme avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldningsrelasjoner.

Jeg vil nå gå over til å vurdere et annet tiltak som kan være relevant å iverksette for å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldningsrelasjoner, nemlig kognitiv atferdsterapi.

### **6.1.2 Kognitiv atferdsterapi**

Kognitiv atferdsterapi er basert på antagelsen om at tanker kan påvirke følelser og atferd, og at man ved å endre tankemønstre kan lykkes i å behandle en rekke psykologiske vansker. Det åpnes også for andre påvirkningsretninger, for eksempel at følelser kan påvirke tanker og atferd. I forbindelse med kognitiv atferdsterapi benytter man seg av metodiske verktøy som

blant annet kognitiv restrukturering, avslapningsøvelser, eksponering, modellering og problemløsning (Lochman og Pardini 2008).

Kognitiv atferdsterapi er et mye benyttet tiltak overfor barn med sosial angst (Mychailyszyn m.fl. 2011). På grunn av de mange likhetstrekkene mellom sjenanse og sosial angst, kan det ikke utelukkes at dette kan være et hensiktsmessig tiltak også for sjenerte barn. På hvilken måte kan så kognitiv atferdsterapi tenkes å bidra til at avviste, sjenerte barn kan forbedre sine sosiale relasjoner til jevnaldrende? Som tidligere nevnt, antas det at sjenerte barn ofte preges av negative sosialkognitive tankemønstre. Dette er prosesser som antas å kunne ligge bak deres tilbaketrukne og passive atferd. Slik atferd oppfattes ofte som lite attraktivt blant andre barn, og kan bidra til å motivere jevnaldrende til å avvise det sjenerte barnet. Hvis man lykkes i å endre det avviste, sjenerte barnets kognisjon, og gir det noen verktøy til å mestre sosialt stressende situasjoner, kan man kanskje bidra til at vedkommende opptrer mindre tilbaketrukket. Generering av mer sosialt attraktiv atferd kan antas å bidra til et bedre grunnlag for å bygge gode jevnaldringsrelasjoner.

### **Kognitiv atferdsterapi i skolen**

I løpet av de siste årene har man begynt å undersøke hvordan kognitiv atferdsterapi kan implementeres i ikke-kliniske settinger, slik som skoler (Kendall, Khanna, Edson, Cummings og Harris 2011). Det har i den forbindelse blitt en stadig økende interesse for utvikling av ulike PC-baserte modeller for kognitiv atferdsterapi. Gitt kognitiv atferdsterapis strukturelle og sekvensielle natur, synes overføringsverdien å være stor med hensyn til å gjøre om denne typen behandling til engasjerende PC-programmer (Anderson, Jacobs og Rothbaum 2004). Fordelen med PC-basert kognitiv atferdsterapi er blant annet at det er av et brukervennlig format både for elever og skolens personale. Videre tar programmene i bruk en rekke visuelle hjelpemidler, hvilket kan oppleves som attraktivt for barna. Ikke minst representerer PC-basert kognitiv atferdsterapi en kostnadseffektiv tilnærming til behandling. PC-basert kognitiv atferdsterapi kan med andre ord synes å være en lovende nyskapning i tilretteleggelsen av formidlingen, samt bærekraftigheten til kognitiv atferdsterapi i skolen (Mychailyszyn m.fl. 2011).

De amerikanske forskerne, Kendall og Khanna (2008) har utviklet Camp Cope-A-Lot, et PC-assistert program for kognitiv atferdsterapi rettet mot barn med angst (der i blant sosial angst) mellom 7 og 13 år. I motsetning til rene PC-baserte programmer for kognitiv atferdsterapi, er



Camp Cope-A-Lot PC-assistert. Det vil si at det i tillegg til selve PC-programmet, involverer støtte fra en opplært coach. Denne støtten antas å være av avgjørende betydning for best mulig effekt. Camp Cope-A-Lot er utformet med tanke på at det skal kunne implementeres av personer uten erfaring med kognitiv atferdsterapi, slik som lærere og øvrig skolepersonell (Kendall m.fl. 2011). Innholdsmessig består programvaren av ulike flash-animasjoner, lyd, bilder, interaktive aktiviteter, innebygd belønningssystem, selvsjekk-system, skreven tekst, og tegneseriefigurer. Programmet består av 12 steg, der de 6 første skal gjennomføres av barnet alene, og de 6 siste av barnet og coach sammen. Selv om del én skal utføres av barnet alene, fungerer coachen som støtte også på denne delen. Første del av programmet består av ferdighetsbygging. I del to skal barnet benytte den nyervervede kunnskapen og strategiene fra del én, både overfor forestilte situasjoner og reelle situasjoner. Her brukes gradvis eksponering for angstfremkallende situasjoner som metode (Khanna og Kendall 2008).

## **Resultater fra intervensjoner med skolebasert kognitiv atferdsterapi**

Studier gjort av kognitiv atferdsterapi for barn med sosial angst, har generelt vist svært god effekt (Pine og Klein 2008). Majoriteten av programmene som er evaluert er imidlertid myntet på implementering i kliniske kontekster. Det finnes per i dag derfor relativt få studier som har undersøkt effekten av kognitiv atferdsterapi i alternative kontekster.

Khanna og Kendalls (2010) undersøkelse representerer trolig ett av få bidrag med hensyn til evaluering av kognitiv atferdsterapi-programmer for bruk i skolen. De har gjennomført en studie av det PC-assisterte programmet, Camp Cope-A-Lot. Deltagerne i studien var 7-13 år gamle amerikanske barneskoleelever (33 gutter, 16 jenter), som alle møtte kriteriene for en prinsipiell angstdiagnose. Det ble i studien benyttet et randomisert pretest-posttestdesign. Deltagerne gjennomgikk et uavhengig diagnostisk intervju, samt et selvrapporteringsskjema både ved pretest, posttest, og ved oppfølging 3 måneder etter behandlingsslutt. Hensikten med studien var å vurdere programmets gjennomførbarhet i en skolekontekst, dets aksept blant elever og foreldre, samt dets nytteeffekt. I tråd med noe av visjonen bak Camp Cope-A-Lot, ble personer uten tidligere erfaring med utøvelse av kognitiv atferdsterapi utpekt til å administrere programmet. Studiens resultater viste at programmet ble opplevd som tilfredsstillende både av barn og foreldre, og gjennomførbarheten til programmet ble vurdert som god. Videre fant man at nytteeffekten syntes å være bra, og så mange som 81 % av de som deltok i Camp Cope-A-Lot møtte etter intervensjonen ikke lenger kriteriene for en

angstdiagnose. Da studien ikke målte kjønnsforskjeller, er det vanskelig å fastslå om programmet hadde ulik effekt på jenter og gutter. Videre indikerte resultatene at det at programmet ble implementert av personer uten tidligere erfaring med kognitiv atferdsterapi, ikke gikk på bekostning av effekt. Til slutt ble barnas mer globale fungeringen også rapportert å være bedre, og resultatene viste seg å opprettholdes 3 måneder etter programslutt.

Per i dag har Camp Cope-A-Lot kun vært prøvd ut i USA. Dermed finnes det ingen studier som har evaluert effekten av programmet innenfor en norsk skolekontekst. Da elevene i denne studien ikke kom fra såkalte «urban schools», der de kontekstuelle forholdene ofte er utfordrende, kan man imidlertid anta at overføringsverdien til norske skoleelever er relativt god. En styrke ved denne studien er at det er benyttet et forskningsdesign som i stor grad kontrollerer for trusler mot indre validitet. Dermed er det gode forutsetninger for å kunne anta at det var Camp Cope-A-Lot som bidro til de positive endringene i elevenes sosioemosjonelle fungering.

Til slutt er det viktig å nevne at til tross for at de foreløpige evalueringene av Camp Cope-A-Lot rapporterer om svært positive resultater, må det understekes at disse studiene er utført av skaperne bak programmet. Det kan derfor argumenteres for at de er noe inhabile med hensyn til å vurdere tiltakseffekt. Det innebærer at man ikke kan utelukke at de som programutviklere har funnet større effektstørrelser enn det mer uavhengige forskere ville ha gjort.

### **6.1.3 Barrierer for implementering av individrettede tiltak i skolen**

Det å tilby elever sosial kompetansetrening eller kognitiv atferdsterapi innenfor en skolekontekst, byr utvilsomt på en del utfordringer. Noen av disse utfordringene kan være så store at de truer gjennomføringen av tiltaket. Én slik barriere er knyttet til spørsmålet om hvem som skal ha ansvaret for implementeringen. Innenfor individrettede tiltak har det i mange tilfeller vært utdannede psykologer og terapeuter som har stått ansvarlig for gjennomføringen. Det vil imidlertid være urealistisk å tro at skoler skal få bevilget penger til å hente inn trenede profesjonelle til å gjennomføre tiltak. Hvis sosial ferdighetstrening og kognitiv atferdsterapi skal kunne implementeres i regi av skolen, vil man trolig være avhengig av at lærere og annet personell får den nødvendige opplæringen (Cummings 2012). Dette bringer oss over i neste mulige barriere, nemlig tidsbruk.

Enkelte tiltak krever mye tid, og kan derfor være utfordrende å integrere i skolehverdagen (Cummings 2012). Mychailyszyn og kollegaer (2011) rapporterte i sin undersøkelse at mange lærere opplevde ukentlige 50 minutters-økter som tidsmessig vanskelig å arrangere. I tillegg kan en ulempe med tidskrevende tiltak være at de stjeler mye tid fra den ordinære undervisningen. For at implementering av individrettede tiltak skal fungere best mulig i en skolekontekst, er det trolig viktig at de ikke tar fokuset for mye vekk fra det skolefaglige (Cummings 2012).

Videre kan trolig negative holdninger blant skolens personale tenkes å påvirke gjennomføringen av tiltak (Ogden 2009). Dette blir selvsagt ekstra utfordrende dersom de negative holdningene tilhører de som har ansvar for implementeringen. Det er viktig å huske på at mange lærere først og fremst anser undervisning som sin primære oppgave. Dersom den som administrerer intervensjonen opplever at tiltaket medfører mye ekstraarbeid, kan dette skape misnøye, og dermed gå utover kvaliteten på implementeringen.

Til slutt er det viktig å påpeke at individrettede tiltak i enkelte sammenhenger kan virke stigmatiserende (Beelman m.fl. 1994). Ikke alle skole- eller klasse miljøer viser like stor aksept for forskjellighet, og elever som mottar ekstra støtte kan for eksempel risikere å bli mobbet. Når tiltaket gjennomføres i selve skoletiden, blir i tillegg deltagelsen ekstra tydelig. Frykten for å bli stigmatisert kan slik sett fungere som en barriere for implementering (Cummings 2012).

## **Overkomme barrierer**

For å overkomme barrieren knyttet til hvem som skal stå for implementeringen av tiltak, vil det trolig være av avgjørende betydning at tiltaket er tilpasset på en slik måte at skolens personale selv kan stå for gjennomføringen. Dette forutsetter trolig blant annet at opplæringen er relativt kortvarig, da ikke alle skoler har mulighet til å sende personalet avgårde på omfattende kursing. Som vi har sett, representerer for eksempel Camp Cope-A-Lot et alternativ til behandling, der uerfarne personer kan stå for implementeringen, og hvor opplæringen foregår innenfor akseptable tidsrammer.

Når det gjelder tidsbruk som barriere, finnes det flere ulike løsninger. For det første kan man benytte seg av en mer fleksibel tilnærming for implementering ved å studere den enkelte skoles organisasjonskultur og klima. Til tross for at et individrettet tiltak er utformet med

tanke på at det skal implementeres i en skolekontekst, er det ikke alltid at dette passer like godt inn i alle skoler. Dersom man kjenner til viktige aspekter som karakteriserer den enkelte skolehverdag, og tar hensyn til disse, kan man kanskje øke sannsynligheten for en vellykket implementering (Cummings 2012). Videre kan en annen løsning på tidsbruk-problemet være å tilpasse møter til å passe inn i kortere økter. I forbindelse med en undersøkelse av implementeringen av et program for kognitiv atferdsterapi i skolen, rapporterte de ansvarlige at 30 minutter var mengden tid de kunne avse til en behandlingsøkt (Mychailyszyn m.fl. 2011). Dersom en ukentlig 50-minuttersøkt skal kortes ned i tid, er det imidlertid viktig at dette ikke går utover kvaliteten. En løsning da kan være å fordele de 50 minuttene på to ukentlige økter. Videre kan skolen se på muligheten for å integrere elementer fra individrettede tiltak i den ordinære undervisningen (Cummings 2012). Barneskolen, og særlig de lavere klassetrinnene, er i så måte trolig i en unik posisjon fordi fokus på faktorer utenom det rent faglige, ofte får mer oppmerksomhet her enn på for eksempel ungdomskolen (Ogden 2009). Eksempler på aktiviteter i den forbindelse kan være at lærer leser historier som handler om det å føle seg usikker i sosiale situasjoner, eller det å ikke bli likt av andre. Historiene kan så danne grunnlag for refleksjon og diskusjon i klassen.

Når det gjelder å overkomme barrierer knyttet til negative holdninger hos personalet, vil utvelgelsen av implementeringsansvarlige trolig stå sentralt. Det er stor forskjell på å ha en tiltaksansvarlig som er utpekt av rektor, og å ha en som ønsker å være der av egen interesse. Sjenerte elever er en sårbar gruppe det kan være vanskelig å komme inn på. Gjennom ekte omsorg, interesse og engasjement, øker kanskje også sannsynligheten for at eleven vil tenke at «denne personen bryr seg, og vil faktisk hjelpe meg». Da blir også utgangspunktet for å lykkes med tiltaket trolig bedre (Lund 2004).

I forbindelse med elever som ikke ønsker å delta i intervensjoner på grunn av frykt for å bli stigmatisert, kan en mulig løsning på dette være å møtes utenom skoletid (Cummings 2012). For eksempel kan eleven møte på skolen litt tidligere dersom klassen har en dag de begynner senere enn vanlig.

#### **6.1.4 Begrensninger ved individrettede tiltak**

Selv om det finnes mange fordeler ved individrettede tiltak, har forskere de siste årene også påpekt enkelte begrensninger. Blant annet har det blitt kritisert at tiltak som tar utgangspunkt i antatte mangler hos det avviste barnet, i stor grad formidler et syn som impliserer at barnet

selv er skyld i sine problemer. Dette må sies å være problematisk. Det er viktig å være klar over at jevnaldringsavvisning ikke foregår i et sosialt vakuum der karakteristikker ved barnet opererer uavhengig av miljøet. Det kan selvsagt argumenteres for at forhold ved barnet spiller en større rolle i noen tilfeller enn i andre. Jevnaldringsavvisning kan likevel trolig aldri ses uavhengig av sitt miljø, da premissene for fenomenet hviler på en interaksjon mellom den som avvises og den eller de som avviser. På denne bakgrunn kan det argumenteres for at jevnaldringsavvisning bør behandles som et gruppefenomen (Harrist og Bradley 2003).

De største innvendingene mot individrettede tiltak kan derfor sies å være at de i for liten grad tar i betraktning det sosiale miljøets betydning for at sjenerte barn avvises av jevnaldrende. Man kan i den forbindelse risikere at effekten av tiltak begrenses. Dette gjelder særlig dersom det i realiteten er den sosiale konteksten som i størst grad påvirker de negative jevnaldringsrelasjonene (Mikami m.fl. 2005).

Generelt har forskning vist at når et barn avvises, er det ofte vanskelig å endre de jevnaldrenes syn på vedkommende. Til tross for at barnet endrer sin atferd til det bedre, er det langt fra selvsagt at jevnaldringsgruppen er villig til å gi han eller hun en ny sjanse (Graham og Hoehn 1995). Dette betyr at tiltak som utelukkende tar sikte på å endre det avviste barnets atferd, ikke gir noen garanti for at relasjonene til de jevnaldrende forbedres (Harrist og Bradley 2003).

En annen begrensning ved individrettede tiltak er at de først og fremst retter seg mot barn som allerede har opplevd å bli avvist. Det innebærer at denne typen tiltak trolig er lite virksomme med tanke på å forhindre oppblomstring av slike negative relasjonsopplevelser. Ved i stedet å fokusere på å skape endringer ved faktorer i miljøet, kan man trolig bidra til å forandre forutsetningene for at avvisning kan forekomme (Mikami m.fl. 2005).

## **6.2 Miljørettede tiltak**

Individrettede tiltak har lenge dominert innen arbeid med å forbedre barns sosiale relasjoner. De siste årene har man imidlertid sett en økende interesse for hvordan aspekter ved miljøet kan bidra til å hemme og fremme gode jevnaldringsrelasjoner (Donohue, Perry og Weinstein 2003). Tiltak som tar sikte på å skape endringer i miljøet avvisning forekommer i, fremfor å endre faktorer ved det avviste barnet, kalles i faglitteraturen miljørettede tiltak. Tankegangen er at man gjennom å forandre kontekstuelle betingelser, kan endre forutsetningene for at

problematiske jevnaldningsrelasjoner kan oppstå eller forverres. (Mikami m.fl. 2005, Ogden 2009). En fordel ved slike tiltak er dessuten at de kommer flere til gode, og ikke bare de elevene som er utsatt for avvisning (Ogden 2009)

Skolen er utvilsomt en av de sosiale arenaene der barn i størst grad interagerer med sine jevnaldrende. Slik sett er det grunn til å forvente at faktorer knyttet til skolekonteksten kan bidra til å påvirke sjenerte elevers relasjoner både positivt og negativt (Avant, Gazelle og Faldowski 2011). I den forbindelse har forskning vært særlig opptatt av hvordan det psykososiale klasse- og skolemiljøet kan bidra til å hemme og fremme vekstvilkårene for relasjonsbygging. Jeg vil i det følgende derfor ta for meg tiltak som tar sikte på å forbedre det psykososiale skole- og klassemiljøet. Gjennom denne typen tiltak kan man kanskje bidra til at sjenerte elever som avvises, gis et bedre utgangspunkt for å forbedre sine jevnaldningsrelasjoner. Før jeg diskuterer mulige tiltak, vil jeg imidlertid kort gjøre rede for hva forskning sier om det psykososiale skole- og klassemiljøet, og dets betydning for sjenerte barns jevnaldningsrelasjoner.

### **6.2.1 Forskning på det psykososiale skole- og klassemiljøet**

Essensen i et godt psykososialt klassemiljø kjennetegnes først og fremst av at det er en kontekst der forholdene ligger til rette for at man kan ha gode relasjoner til andre (Berg 2005). Dette innebærer blant annet at interaksjonene både elever i mellom, samt mellom lærer og elever, generelt er karakterisert av en positiv følelsesmessig tone, og at man har et lavt konfliktnivå. Dette forutsetter i stor grad gjensidig respekt og omsorg. I dette ligger det blant annet at man er aksepterende overfor hverandres forskjelligheter (Mikami m. fl. 2005, Avant m.fl. 2011). Gode psykososiale miljøer kjennetegnes videre av at voksenpersoner griper inn umiddelbart dersom det oppstår trusler mot miljøet (Berg 2005). Man ser også at skoler der det forekommer minimalt med avbrytende, ikke-skolerelaterte aktiviteter, har et psykososialt miljø som betegnes som godt (Avant m.fl. 2011).

Generelt sett må det kunne sies å være godt belegg for en antagelse om at alle barn profiterer på et godt psykososialt skole- og klassemiljø (Mikami m.fl. 2005, Berg 2005, Avant m.fl. 2011). Likevel påpekes det at sjenerte barn som går i klasser med et dårlig psykososialt miljø, kan ha ekstra stor risiko for å bli avvist av medelever. Dette begrunnes med antagelsen om at sjenerte barns typiske interaksjonsstil med jevnaldrende, kan fungere ekstra ineffektivt i klasserom preget av konflikt, aggressivitet og avbrytelser (Gazelle 2006).

Videre indikerer studier at gode psykososiale klassemiljøer kan fungere som en buffer med hensyn til sjenerte barns risiko for å oppleve avvisning. Det antas at den beskyttende effekten klasserom med et godt psykososialt miljø viser, skyldes at disse barnegruppene er mer sammensveisede og inkluderende. Dette kan i så fall være et resultat av lærerens innsats for å fremme gjensidig respekt og samarbeid mellom elevene. (Avant m.fl. 2011).

Det ser altså ut til at det psykososiale miljøet har potensialet, ikke bare til å forverre sjenerte barns risiko for jevnaldningsavvisning, men også til å beskytte dem mot dette. Funnene understreker dermed at jevnaldningsrelasjoner formes innenfor en større sosial kontekst, og at faktorer ved denne konteksten påvirker relasjoners natur (Gazelle 2006, Avant m.fl. 2011). Med utgangspunkt i dette, kan det virke rimelig å anta at man ved å fremme et godt psykososialt miljø i skolen, trolig kan bidra til å gi avviste, sjenerte elever et bedre utgangspunkt for å forbedre sine relasjoner til jevnaldrende. Nedenfor redegjøres det for aktuelle tiltak som kan fremme et godt psykososialt miljø i skolen. Både skoleomfattende tiltak, samt tiltak rettet mot den enkelte klasse vil bli drøftet.

### **6.2.2 Skoleomfattende forebyggende programmer**

Det fremholdes at dårlige psykososiale skole- og klassemiljøer blant annet preges av mye konflikter, samt avbrytende og regelbrytende atferd (Avant m.fl. 2011). Skoleomfattende forebyggende programmer har som mål å forebygge, samt redusere forekomsten av denne typen negativ atferd. I tillegg er et siktemål å styrke elevers kompetanse og ressurser gjennom lærings- og helsefremmende tiltak. Programmene retter seg mot alle elever i alle klasser og mot hele skolemiljøet. Selv om fokusområdene i ulike programmer varierer noe, synes det å fremme det psykososiale miljøet i skolen, å være et sentralt element for dem alle (Ogden 2009). Dersom skoler lykkes i sin implementering av skoleomfattende forebyggende programmer, kan dette forhåpentligvis bidra til forbedringer i det psykososiale miljøet.

I norske barneskoler benyttes det en rekke evidensbaserte skoleomfattende forebyggende programmer. Eksempler på programmer som har vist god effekt er blant annet Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd, Zero, og PALS (Ogden 2009). Alle skoleomfattende forebyggende programmer har imidlertid ikke kunnet vise til like overbevisende effekter knyttet til forbedringer i det psykososiale skole- og klassemiljøet. LP-modellen er imidlertid et program som synes å peke seg særlig ut med hensyn til forbedringer

i det psykososiale miljøet. Nedenfor følger en gjennomgang av dette programmet, samt en evalueringsstudie av programmets effekt i norske skoler.

**LP-modellen** (læringsmiljø og pedagogisk analyse) er utviklet for bruk på alle trinn i grunnskolen. Programmet er utviklet av Thomas Nordahl, og implementeres i samarbeid med Lillegården kompetansesenter (Ogden 2009). LP-modellen skiller seg fra en del andre skoleomfattende forebyggende programmer ved at det ikke inneholder eksplisitte metoder for hvordan lærere skal håndtere de ulike utfordringene i skolehverdagen. LP-modellen er i stedet et analyseverktøy som lærere kan benytte for å øke sin forståelse av forhold som utløser og vedlikeholder elevers atferds-, trivsels- og læringsproblemer i skolen (lp-modellen.dk 2011). Det tar 3 år å gjennomføre modellen, og den er utviklet slik at den kan tilpasses til den enkelte skolekontekst. LP-modellen er delt i to deler, en analysedel og en strategi- og tiltaksdel. Analysedelen omfatter målformulering, informasjonsinnhenting, analyse og refleksjon, mens strategidelen omfatter utvikling av strategier og tiltak, gjennomføring, evaluering og revidering (Ogden 2009).

En evalueringsstudie av LP-modellens effekt, ble gjennomført på basis 14 norske grunnskolars deltagelse, over en periode på 21 måneder. Evalueringen ble gjennomført som et pretest-posttestdesign med kontrollgruppe, og inkluderte en kartleggingsundersøkelse ved prosjektstart og i slutfasen av prosjektet i både prosjektskolene og i et antall kontrollskoler. I kartleggingsundersøkelsene ble det benyttet godt utprøvde spørreskjemaer som er knyttet til de viktigste målområdene i LP-modellen. I tillegg ble det målt prosessvariabler for å sikre data som enten kunne forklare variasjoner mellom kontroll- og tiltaksgrupper, eller som i seg selv kunne brukes som en viktig del av evalueringen. Slik informasjon ble samlet inn gjennom intervjuer av lærere, og gjennom registrering av hvilke pedagogiske strategier som ble anvendt med hensyn til problematferd og utvikling av læringsmiljøet. Resultatene i studien viste en generell god effekt av programmet. I tillegg ble det rapportert om en rekke forbedringer knyttet til det psykososiale miljøet i skolene som gjennomførte LP-modellen. Det ble blant annet rapportert om bedre relasjoner mellom elevene, færre elevkonflikter, og en klar nedgang i mobbing. Da studien ikke målte kjønnsforskjeller, er det imidlertid vanskelig å si noe om disse effektene var forskjellige for gutter og jenter (Nordahl 2005).

Hvor valide er så disse slutningene? En konsekvens av at denne studien ikke har et randomisert forskningsdesign, er at det oppstår flere trusler mot den indre validiteten. For eksempel representerer historie en trussel i denne studien. Det viste seg nemlig at alle



kontrollskolene, etter at den første kartleggingen ble gjennomført, ble ZERO-skoler (anti-mobbeprogram). Dette innebar at de tok i bruk en arbeidsmodell som inneholder flere av de samme målområdene som LP-modellen. Dette kan ha ført til at forskjellen mellom prosjektskolene og kontrollskolene ble noe misvisende fordi LP-modellen måtte konkurrere mot effektene av Zero i kontrollskolene. Videre kan også seleksjon ha vært en trussel mot den indre validiteten. I utgangspunktet var elevene fra både prosjektskolene og kontrollskolene fra lokalmiljøer som var relativt like med hensyn til blant annet kommuneøkonomi, lærertetthet, og andel minoritetsspråklige. Likevel ble det funnet enkelte forskjeller mellom skolene på elevnivå, der elevene i kontrollskolene skåret noe bedre enn prosjektskoleelevene ved første kartleggingsundersøkelse. Videre kan det også tenkes at modning kan ha vært en trussel mot den indre validiteten. Elevene i studien ble målt på to ulike tidspunkter, med over to års mellomrom. Dermed kan det ikke utelukkes at elevene som følge av økt alder og modning, i vurderingen kan ha stilt seg mer eller mindre positive til enkelte aspekter.

Med det sagt, må det også understrekes at det finnes noen faktorer som trolig styrker den indre validiteten i studien. Det at det ble benyttet tre ulike informantgrupper i evalueringen, samt at prosessvariabler ble målt, må ses som en styrke. Siden alle tre informantgrupper meldte om positive endringer, og disse endringene ikke viste sammenheng med de målte prosessvariablene, styrkes trolig mulighetene til å trekke konklusjoner om årsakssammenhenger.

Når det gjelder ytre validitet, ser det ut til at studiens resultater i stor grad er overførbare også til andre norske skolekontekster. Med utgangspunkt i ytre parametere som elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn, skolens økonomi og lærerkompetanse, er det liten grunn til å tro at prosjektskolene hadde bedre forutsetninger for å drive utviklingsarbeid enn andre skoler i Norge. Det eneste som kanskje kunne gjøre at prosjektskolene skilte seg ut, var at de selv hadde meldt seg på og aksepterte premissene for å delta, noe som indikerer at de kan ha hatt høyere motivasjon for å skape endring enn andre skoler. Når det er sagt; om et program som LP-modellen skal prøves ut, er det trolig en forutsetning at skolene er utviklingsorienterte. Skoler som ikke ønsker endring velkommen, ville mest sannsynlig heller ikke ha prøvd ut modellen. Videre må det nevnes at denne studien har sett på effekten av LP-modellen for barn på alle grunnskolens trinn, altså 1. – 10. klasse. Dermed favner denne studien også elever som er noe eldre enn den aldersgruppen denne oppgaven fokuserer på. Det betyr at man må ta

høyde for at resultatene kunne vært noe annerledes dersom studien kun så på elever på barneskolen.

Totalt sett kan man trolig anta at man på bakgrunn av denne evalueringen av LP-modellen, har sannsynliggjort at det er sammenhenger mellom de resultater som er oppnådd, de tiltak som er iverksatt i skolene, og de implementeringsstrategier som er anvendt i prosjektet. I tillegg tyder det meste på at resultatene i stor grad kan generaliseres til andre elever og skoler i Norge.

### **6.2.3 Samarbeidslæring**

Som tidligere nevnt, er et viktig trekk ved gode psykososiale skole- og klassemiljøer at elevene er aksepterende overfor hverandres forskjeller. En faktor som antas å fremme et sosialt aksepterende miljø, er å ha et klasseromsklima som legger vekt på samarbeid fremfor konkurranse (Mikami m.fl. 2005). I den forbindelse har undervisningsstrategien samarbeidslæring blitt fremmet som et hensiktsmessig tiltak for å forbedre det psykososiale miljøet.

Forskning på effekten av samarbeidslæring har generelt fokusert mest på elevenes akademiske fremskritt. Det finnes imidlertid noe bevis for at praktisering av samarbeidslæring også kan fremme ulike aspekter ved det psykososiale miljøet, som likeverd i sosial status, aksept, vennskap, samt reduksjon i jevnaldringsavvisning (Mikami m.fl. 2005, Ogden 2009).

Mikami og kollegaer (2005) gjennomført en studie av 11-13 år gamle amerikanske skoleelever (kjønnsfordeling ikke oppgitt), der de undersøkte effekten av samarbeidslæring som middel for å forbedre de sosiale relasjonene mellom elevene i klassen. Deres hypotese var at elever i klasserom som la vekt på deltagelse og samarbeid, ville rapportere om mindre jevnaldringsavvisning etter intervensjonen, sammenlignet med elever i kontrollgruppen.

For å evaluere effekten av tiltaket ble det benyttet et randomisert pretest-posttestdesign med kontrollgruppe. I den første delen av tiltaket var målet å endre elevenes fordommer mot avviste elever. For å oppnå dette ble klassen delt inn i mindre grupper og tildelt oppgaver der samarbeid, samt gjensidig respekt var en forutsetning for å kunne lykkes. Oppgavene hadde sterke elementer av lek, og kunne for eksempel innebære å bygge tårn av marshmallows og ukokt spaghetti. Videre var ingen av oppgavene akademisk orienterte. Dette var bevisst valgt

av tre ulike årsaker. For det første for at skolefaglige begrensninger ikke skulle få noen betydning for elevenes forutsetninger for å mestre oppgavene. For det andre, for å tillate elevene å i større grad kunne fokusere utelukkende på positive sosiale interaksjoner. Og for det tredje, for å gjøre oppgavene mest mulig attraktive for elevene slik at deres motivasjon for å engasjere seg i dem ble størst mulig. I tillegg var oppgavene utformet på en måte slik at alle medlemmene i gruppa ble nødt til å delta for at oppgaven kunne gjennomføres. Dette var for å sikre deltagelse fra alle. For å forsterke de sosiale alliansene mellom elevene etter at oppgavene var gjennomført, ble lærerne oppfordret til å benytte seg av samarbeidslæring i undervisningen. Lærerne fikk opplæring både i å administrere gruppeoppgavene, samt i bruk av samarbeidslæringsstrategier (Mikami m.fl. 2005).

Resultatene av studien indikerte en markant forbedring i det psykososiale klassemiljøet. Samarbeidslæring ble antatt å forbedre de sosiale relasjonene mellom elevene i intervensjonsgruppene, og det ble rapportert om en reduksjon i antall selvrapporterte tilfeller av jevnaldringsavvisning. Resultatene kan dermed sies å reflektere betydningen elevens fordommer, samt lærers undervisningspraksis, har for de sosiale relasjonene i et klasserom. (Mikami m.fl. 2005). Da studien ikke målte forskjeller i effekt mellom kjønnene, er det vanskelig å si noe om dette er et tiltak som har bedre effekt på enten gutter eller jenter.

Det som taler for at slutningene om de aktuelle årsakssammenhengene i denne studien er valide, er at det er brukt et randomisert pretest-posttestdesign. Dette bidrar til at man kan kontrollere for de fleste trusler mot indre validitet. Potensielle trusler som gjenstår blir da frafall og atypisk kontrollgruppeatferd. Da frafallet i undersøkelsen ikke er av signifikant karakter, utgjør imidlertid ikke dette noen trussel mot indre validitet. Det er også lite sannsynlig at atypisk kontrollgruppeatferd utgjør noen trussel i dette tilfellet. Disse aspektene taler trolig for at slutningene om at tiltaket førte til forbedringer i de sosiale relasjonene mellom elevene, samt en reduksjon i selvrapportert jevnaldringsavvisning, er valide. Samtidig er trolig en svakhet ved studien at den kun baserte seg på informasjon fra elevenes utfylte selvrapporteringsskjemaer. Selvrapportering forutsetter at vedkommende har både evne og vilje til selvrefleksjon. I tillegg kan man ikke utelukke at noen elever ved pretest kan ha blitt påvirket til å svare mer fordelaktig fordi de generelt likte intervensjonen, samt så frem til å få besøk av forskerne.

Når det gjelder hvor vidt man kan generalisere studiens resultater til norske elever i en norsk skolekontekst, er det en del usikkerhet. Majoriteten av elevene i studien var av

latinamerikansk eller afroamerikansk opprinnelse, og kom fra fattige familier. Disse barna levde med andre ord under langt mer belastende livsvilkår enn det som er vanlig for en gjennomsnittlig norsk elev. Det kan derfor ikke utelukkes at barna i denne studien profitterte ekstra mye på tiltaket fordi deres øvrige omgivelser i liten grad fungerte støttende. Dermed bør man være noe forsiktig med å anta at studiens resultater er overførbare til elever i norsk skole.

#### **6.2.4 You can't say you can't play**

Førskolelærer Vivian Gussin Paley har på bakgrunn av sin praksis skrevet en bok, der hun forteller om utviklingen og implementeringen av klasseregelen, *You can't say you can't play*. Regelen innebærer at man ikke har lov til å avvise andre barn som ønsker å være med i lek. Videre er regelen ment å skulle bidra til å fremme et godt psykososialt klassemiljø, ved å gjøre det mer inkluderende og aksepterende. Håpet er at dette skal bidra til å begrense forekomsten av avvisning blant elevene (Paley 1992).

Paley beskriver i sin bok hvordan hun introduserer sine elever for reglen, og etter hvert gjør den til en del av det generelle klasseromsreglementet. På slutten av boken rapporterer hun at regelen har vist seg å være effektiv med hensyn til å redusere grad av avvisning i klasserommet. Regelen er i boka brukt på førskolebarn, men den er likevel også beregnet på elever på barneskolen (Paley 1992).

Noe av det man imidlertid kan kritisere *You can't say you can't play*-regelen for, er at den rokker ved et grunnleggende spørsmål, nemlig om regelen er rettferdig. Tanken om å ha en regel som sørger for å inkludere alle er selvsagt god, men den skaper også ambivalens. Burde ikke barn selv få lov til å velge hvem de vil være sammen med og ikke? Regelens grunnlegger, Vivian Paley, tok en slik innvending i betraktning før hun startet med implementeringen. Hun argumenterte imidlertid med at man bør skille mellom skole og hjem. Hjemme kan barn gjøre sine egne valg, mens skolen er for alle, og ingen bør derfor bli holdt utenfor felleskapet (Paley 1992). Hvor vidt skolen har et mandat til å innskrenke elevenes valgfrihet med hensyn til samværs partnere er høyst diskutabelt. En slik diskusjon er imidlertid utenfor denne oppgavens rammer. Spørsmålet reiser likevel noen viktige spørsmål med tanke på hvor gjennomførbar regelen er i praksis.

Harrist og Bradley (2003) har latt seg inspirere av Paleys arbeid, og har i den forbindelse utført en pilotstudie for å undersøke effekten av å implementere en regel som forbyr det å avvise medelever. 144 barn deltok i prosjektet, derav 73 gutter og 71 jenter. Det ble i studien benyttet et delvis randomisert pretest-posttestdesign med kontrollgruppe. Intervensjonen gikk over ett år, og ble utført i seks forskjellige barnehagegrupper. I tillegg ble ytterligere fire barnehagegrupper brukt som kontrollgrupper. Barnas sosioøkonomiske status varierte fra fattig til øvre middelklasse, men majoriteten av barna tilhørte nedre middelklasse. For å samle inn data ble det benyttet sosiometriske intervjuer av barna, spørreskjema for lærerne, samt barneintervjuer. Informantgruppene bestod av barna selv, lærerne, samt utenforstående observatører uten kjennskap til tiltaket.

Studiens resultater viste at gruppene med barn som hadde fått implementert You can't say you can't play-regelen, rapporterte at de likte bedre å leke med hverandre på slutten av året enn det kontrollgruppene gjorde. Dette funnet støtter målet med studien, nemlig å forbedre det psykososiale klassemiljøet og de sosiale relasjonene mellom barna. I tillegg viste resultatet seg å gjelde for hele barnegruppa, og ikke bare de barna som tidligere hadde opplevd å bli avvist av medelever. Det er imidlertid vanskelig å si noe om tiltaket hadde ulik effekt på jenter og gutter, da man grunnet størrelsen på utvalget lot være å måle kjønnsforskjeller (Harrist og Bradley 2003).

Resultatene av Harrist og Bradleys (2003) studie gir altså støtte til at eksplisitte regler som forbyr avvisning, kan bidra til å skape et mer inkluderende og positivt psykososialt klassemiljø. Studien støtter også antagelsen om at tiltak for å fremme det psykososiale miljøet er noe alle profitterer på, ikke bare de som har opplevd å bli avvist. Det må imidlertid presiseres at styrken på funnene varierte fra lav til moderat. Videre er det viktig å merke seg at studien kun fant bevis for at barnas holdninger til å leke med hverandre viste forbedring. Det ble ikke, basert på lærerobservasjoner, funnet at barna faktisk lekte mer med hverandre, og at dette var grunnen til at de likte hverandre bedre. En kan anta at det kan være to forklaringer på at studien ikke fant bevis for dette. En forklaring kan være at både en holdnings- og atferdsendring fant sted, men at studiens metoder ikke maktet å oppdage disse endringene. En annen mulighet kan være at det faktisk ikke var noen atferdsmessig endring som følge av tiltaket. Dette kan i så fall ha skyldes at implementeringen av You can't say you can't play-regelen, endret barns tankesett, men ikke deres atferd. Det vil si at man kan ha økt

barnas bevissthet om de lite vennlige aspektene ved avvisning, og at dette kan ha påvirket deres tanker og følelser, men ikke atferd overfor de andre barna.

Da denne studien hadde et forskningsdesign som kun var delvis randomisert, må det tas høyde for en del trusler mot den indre validiteten. Det kan dermed ikke utelukkes at de målte effektene kan ha vært et resultat av andre faktorer enn bare You can't say you can't play-regelen. Nøyaktig hvilke trusler mot den indre validiteten som kan ha vært aktuelle, er grunnet manglede informasjon imidlertid vanskelig å vurdere. Videre, med hensyn til ytre validitet, er det viktig å bemerke at denne studien ble utført på førskolebarn. Dermed er det uvisst hvor vidt man kan forvente en positiv effekt også blant barneskoleelever.

Regelgrunnlegger, Vivian Paley understreket at You can't say you can't play-regelen også kunne brukes på barneskolen. Det kan imidlertid ikke utelukkes at jo eldre barna er, desto mindre er sjansen for at de vil godta denne typen regel. Videre, med hensyn til sosioøkonomisk status, tilhørte majoriteten av barna i studien til Harrist og Bradley den nedre middelklassen. Mange av disse hadde også en fremmedkulturell bakgrunn. Slik sett kan det kanskje hevdes at studiens resultater ikke er like overførbare til norske elever. Unntaket kan imidlertid være en del områder, særlig i østlige deler av Oslo, der minoritetsspråklige er overrepresentert. I disse områdene er den sosioøkonomiske statusen ofte lavere enn i landet for øvrig. Dermed kan det ikke avvises at studiens resultater har en viss overføringsverdi til en norsk kontekst.

### **6.2.5 Barrierer for implementering av miljørettede tiltak**

Mange miljørettede tiltak kan være omfattende og tidkrevende å gjennomføre. Derfor er det at personalet stiller seg positive, er motiverte, og drar i samme retning, trolig en forutsetning for at man skal lykkes. Når slike tiltak skal introduseres i skolen, kan man imidlertid oppleve at enkelte motkrefter eller barrierer truer gjennomføring og effekt (Ogden 2009). Det kan være flere årsaker til at slike utfordringer oppstår. Nedenfor følger en gjennomgang av de mest vanlige.

For det første kan man risikere at enkelte lærere mener at gjennomføring av tiltak bryter med deres oppfatning av egen yrkesidentitet. Miljørettede tiltak som blant annet søker å forbedre det psykososiale miljøet, faller trolig inn under et utvidet læringsbegrep. Det innebærer at lærere i tillegg til det rent faglige, også tar ansvar for elevenes sosiale og personlige utvikling. Lærere som er av den oppfatning at dette er utenfor deres ansvarsområde, kan antas å reagere

med motstand mot ny praksis (Ogden 2009). Dette til tross for at læreplanverket slår fast at skolen ikke bare skal være fag, men også ha et ansvar for å fremme den personlige og sosiale utviklingen (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006). Det kan imidlertid antas at denne typen motstand kanskje er noe mer utbredt på høyere klassetrinn enn 1. – 7. klasse. På barneskolen ser det ut til at det er noe mer vanlig praksis å inkludere aspekter ved sosial utvikling, sammenlignet med hva det er i ungdomskolen og på videregående.

Videre kan det være at personalet har tidligere negative erfaringer med miljørettede tiltak, og dermed stiller seg negative til å arbeide aktivt for å implementere disse. På samme måte kan lærere oppleve misnøye med eventuelt ekstraarbeid tiltakene medfører. Det kan også være at enkeltpersoner er uenig i metodene som skal tas i bruk (Ogden 2009). For eksempel kan det tenkes at en del lærere ville motsatt seg å ta i bruk *You can't say you can't play*-regelen, da denne kan sies å rukke ved universelle spørsmål vedrørende skolens mandat.

Man kan trolig aldri gardere seg helt mot at motkrefter og barrierer kan oppstå i forbindelse med gjennomføringen av miljørettede tiltak. For å redusere flest mulig av dem, kan det tenkes at den beste tilnærmingen er å sørge for at de utvalgte tiltakene er de som enklest og best lar seg implementere i den enkelte skolekontekst. I tillegg vil det trolig være avgjørende at det sørges for en grundig innføring i det aktuelle tiltakets rasjonale. Her kan det også vises til undersøkelser gjort av tiltakets effekt ved andre skoler. Her er det imidlertid trolig viktig at eksemplene er mest mulig sammenlignbare med egen praksis.

### **6.2.6 Begrensninger ved miljørettede tiltak**

Som vi har sett, er en klar fordel ved miljørettede tiltak at de favner mange elever samtidig. Det kan imidlertid diskuteres om denne fordelten også kan ses som en begrensning.

Miljørettede tiltak favner riktignok flere, men det kan kanskje settes et spørsmålstegn ved om styrken på effekten av disse er like god sammenlignet med effekten av individrettede tiltak. I enkelte tilfeller kan det godt være at tiltak som skaper endringer i skole- eller klassemiljøet, er tilstrekkelig for at avviste, sjenerte elever kan forbedre sine relasjoner til jevnaldrende. I andre tilfeller kan det derimot hende at de miljørettede tiltakene blir for generelle, og for lite målrettede i forhold til enkeltelevers sosiale vansker. Dermed kan man spørre seg om effekten av miljørettede tiltak alene, noen ganger vil bli for svak til å kunne skape signifikante forbedringer i elevenes jevnaldningsrelasjoner. Denne oppgavens rammer tillater imidlertid

ikke en inngående sammenligning av effekten av individ- og miljørettede tiltak. Likevel er dette et interessant poeng å merke seg.



## 7 Vurdering av tiltakenes relevans

I dette kapittelet vil jeg på bakgrunn av den tidligere gjennomgangen av forslag til individ- og miljørettede tiltak, vurdere i hvilken grad disse kan være hensiktsmessige å ta i bruk i skolen for å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldningsrelasjoner.

### 7.1 Sosial kompetansetrening

Med utgangspunkt i den tidligere gjennomgangen av litteratur om sosial kompetansetrening, ser det ut til at barn med en rekke tilstander som er sterkt relatert til sjenanse, kan profitte på dette tiltaket. Det kan dermed antas at sosial kompetansetrening kan være et hensiktsmessig tiltak også for avviste, sjenerte barneskoleelever. Det er likevel grunn til å være kritisk til enkelte aspekter.

Kanskje et av de viktigste spørsmålene ved sosial kompetansetrening dreier seg om denne typen tiltaks sosiale gyldighet. Sosial gyldighet handler blant annet om i hvilken grad et tiltak produserer meningsfulle endringer som øker vedkommendes livskvalitet (Greco og Morris 2001). I arbeid med avviste, sjenerte barn, vil dette innebære at sosial kompetansetrening bidrar til en forbedring av barnets jevnaldningsrelasjoner. Det at barnet lykkes i å tilegne seg de sosiale ferdighetene som er målet for intervensjonen, er ikke nødvendigvis noen garanti for sosial suksess. Det har vist seg at det ikke alltid er like enkelt å endre folks oppfatning av andre personer. Det vil si at et sjenert barn som utviser sosialt kompetent atferd, fortsatt kan oppleve å bli avvist fordi merkelapper og sosial status ofte holder seg stabile gjennom barndommen (Greco og Morris 2001, Spence 2003). Det kan diskuteres hvor vidt fokuset på sosial kompetansetrenings sosiale gyldighet i en del studier har forsvunnet noe. Ofte ser det ut til at det er de sosiale ferdighetene som er målet for intervensjonen, samt i hvilken grad disse synes å bli identifisert, som får mest oppmerksomhet. Spørsmålet om den tilsynelatende økte sosiale kompetansen bidrar til at barnet forbedrer de sosiale relasjonene til sine jevnaldrende, ser derimot ut til å ofte komme i skyggen. Flere studier velger også å ikke vurdere dette aspektet i det hele tatt. For å kunne konkludere med at sosial kompetansetrening er et hensiktsmessig tiltak å implementere i skolen for å forbedre avviste, sjenerte elevers jevnaldningsrelasjoner, bør forskning i større grad se nærmere på tiltakets sosiale gyldighet. Skal man øke sjansen for å lykkes med dette, kan det være at man i større grad bør være bevisst på tiltakets innhold. For eksempel bør det i utvelgelsen av de sosiale ferdighetene som

skal inngå i treningen, legges større vekt på at disse skal være basert på empirisk bevis med hensyn til deres sosiale gyldighet. Det vil si at de ferdighetene som skal læres bort bør være de som faktisk øker sjansen for vellykkede utfall i barnets sosiale interaksjoner (Spence 2003). I tillegg vil det trolig være viktig at man sørger for adekvat varighet på treningen. Mange programmer for sosial kompetansetrening har varighet kun noen uker. Det kan imidlertid tenkes at avviste, sjenerte barneskoleelever, på grunn av sin forsiktighet i møte med andre, vil trenge noe lenger tilvenningstid. Det kan derfor diskuteres om det for denne gruppen barn heller vil være nødvendig med måneder med trening for å produsere signifikante forbedringer i sosial fungering (Spence 2003). Dette er spørsmål som bør tas til følge i fremtidige studier på området.

Et annet aspekt som også synes å være viktig å reflektere over, er i hvilken grad sjenerte barn er mottakelige for sosial kompetansetrening. Som nevnt tidligere, opplever mange sjenerte barn følelser av engstelse, frykt og bekymring i møte med ulike sosiale situasjoner. Dette kan bidra til at de hemmes i å praktisere de sosiale ferdighetene de besitter. Det vil si at et sjenert barn som viser tegn til lav sosial kompetanse ikke nødvendigvis mangler adekvate sosiale ferdigheter, men av affektive årsaker hindres i å ta dem i bruk. I slike tilfeller kan man anta at sosial kompetansetrening alene vil ha liten effekt. Det kan tenkes at barn med såkalte utførelsesvansker i tillegg vil kunne trenge behandling som tar sikte på å redusere de faktorene som bidrar til å opprettholde utførelsesvanskene (Spence 2003). Før man iverksetter sosial kompetansetrening overfor avviste, sjenerte barn, bør man altså kartlegge bakgrunnen for at barnet ikke makter å utvise kompetent sosial atferd.

Oppsummert ser det ut til at det til tross for noe varierende resultater med hensyn til effekt, kan virke fornuftig å anta at sosial kompetansetrening kan være et hensiktsmessig tiltak å implementere i skolen, overfor en del avviste, sjenerte barn. Før man kan konkludere med noe, bør det imidlertid gjennomføres studier som ser eksplisitt på effekten denne typen tiltak har overfor avviste, sjenerte elever.

## **7.2 Kognitiv atferdsterapi**

Resultatene som per i dag foreligger med hensyn til effekten av kognitiv atferdsterapi, må sies å være oppløftende. Blant annet ser det PC-assisterte programmet Camp Cope-A-Lot ut til å representere et godt alternativ i forbindelse med implementering av kognitiv atferdsterapi i

skolen (Khanna og Kendall 2010). Med det sagt, må det samtidig understrekes at det per i dag, ikke ser ut til at effekten av kognitiv atferdsterapi har vært testet ut overfor sjenerte barn.

Når kognitiv atferdsterapi i denne oppgaven foreslås som et mulig tiltak for avviste, sjenerte barneskoleelever, hviler dette på en antagelse om at sjenanse er en slags forløper for sosial angst. Dette i seg selv er imidlertid ikke nok til å konkludere med at programmer som Camp Cope-A-Lot har samme positive virkning på sjenerte barn som på barn med sosial angst. Videre finnes det få sikre holdepunkter for at kognitiv atferdsterapi kan bidra til å forbedre avviste, sjenerte barns jevnaldningsrelasjoner. Studier som har vurdert effekten av denne typen tiltak overfor barn med sosial angst, har primært sett på dets virkning på reduksjon av angstsymptomer (se f.eks. Khanna og Kendall 2010). Hvor vidt reduksjonen av slike symptomer kan bidra til å forbedre barnets relasjoner til jevnaldrende, vet man derimot mindre om.

Før man kan si noe mer sikkert om i hvilken grad kognitiv atferdsterapi er et hensiktsmessig tiltak å implementere i skolen overfor avviste, sjenerte barn, må det gjennomføres langt flere studier. Disse studiene bør først av alt være rettet eksplisitt mot avviste, sjenerte barn. Videre bør studiene fokusere ikke bare på evaluering av effekt, men også tiltakets gjennomførbarhet innenfor en skolekontekst. I tillegg bør man samle informasjon om langtidseffekten, og ikke minst om tiltaket bidrar til signifikante forbedringer i elevenes sosiale fungering.

Til tross for mangel på forskningsmessige bevis for at kognitiv atferdsterapi kan bidra til å forbedre avviste, sjenerte elevers jevnaldningsrelasjoner, er det ingen grunn til å avvise dette som et relevant tiltak. Det er trolig rimelig å anta at noen sjenerte barn kan bli i stand til å i større grad, utvise mer attraktiv sosial atferd dersom de klarer å mestre ubehaget som ofte oppstår i sosiale situasjoner. Dersom det avviste, sjenerte barnet i større grad utviser sosial atferd som oppfattes som attraktiv av andre barn, er det trolig legitimt å anta at utgangspunktet for å forbedre relasjonene til jevnaldrende også blir bedre. I den forbindelse kan det være at ulike former for kognitiv atferdsterapi kan gi barnet noen verktøy som kan bidra til økt sosial mestring.

Selv om det tradisjonelt sett har vært mest vanlig å implementere kognitiv atferdsterapi innenfor kliniske behandlingskontekster, ser det ut til at denne typen tiltak er på fremmarsj også innenfor en skolesammenheng. PC-baserte programmer som Camp Cope-A-Lot, kan i

den forbindelse trolig representere en variant av kognitiv atferdsterapi som enkelt lar seg implementere i en skolekontekst.

## **7.3 Skoleomfattende forebyggende programmer**

På basis av gjennomgangen av Nordahls evalueringsstudie, kan det tyde på at LP-modellen er en type skoleomfattende forebyggende program som kan bidra til å forbedre det psykososiale skolemiljøet, og dermed fremme mer positive elevrelasjoner. Før man kan konkludere med at dette er en type tiltak som kan bidra til å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldringsrelasjoner, vil det imidlertid være behov for langt flere studier. Det vil blant annet være ønskelig med studier som kun fokuserer på aspekter ved programmenes effekt på det psykososiale miljøet. Studiene bør dessuten se mer eksplisitt på hvilken effekt denne typen programmer har på sjenerte barn som avvises. En ting er at programmer som LP-modellen kan bidra til mer positive relasjoner mellom elevene. En annen ting er hvor vidt dette gjelder for alle elever, også de som allerede er avviste. I den forbindelse kan det også være interessant å undersøke om slike programmer viser ulik effekt overfor sjenerte elever, sammenlignet med elever med eksternalisert problematferd.

Per i dag er det mange ubesvarte spørsmål med hensyn til skoleomfattende forebyggende programmers effekt på avviste, sjenerte, barneskoleelevers jevnaldringsrelasjoner. Foreløpig er trolig grunnlaget for lite til å kunne trekke noen konklusjoner. Man bør likevel ikke avvise dette som et relevant tiltak, da det ikke kan utelukkes at de positive effektene av denne typen intervensjon, kan tenkes å få positive ringvirkninger også for avviste, sjenerte elever.

## **7.4 Samarbeidslæring**

Til tross for en del usikkerhetsmomenter, indikerer Mikami og kollegaers (2005) studie at samarbeidslæring er en type miljørettet tiltak som kan fremme et godt psykososialt klassemiljø, og dermed også bidra til mer positive jevnaldringsrelasjoner. Denne studien er imidlertid en av få der man utelukkende har sett på de sosiale gevinstene av samarbeidslæring. Til tross for oppløftende resultater, er det derfor en del ubesvarte spørsmål som bør gjøres til gjenstand for undersøkelse i fremtidige studier på dette området.

For det første vet vi lite om langtidseffektene av samarbeidslæring for sosiale relasjoner. Mikami og kollegaers studie maktet ikke å måle hvor vidt effektene vedvarte utover

intervensjonsperioden. Videre ville det vært interessant å vite om samarbeidslæring har ulik effekt på forskjellige grupper avviste elever. Mikami og kollegaer skilte ikke mellom ulike typer avviste barn i sin undersøkelse. Dermed er det vanskelig å avgjøre hvor vidt avviste, sjenerte elever er en gruppe barn som profitterer på samarbeidslæring. Et kjennetegn ved sjenerte barn er at de ofte er passive i sosiale situasjoner. Man kan i utgangspunktet derfor anta at de ikke vil være særlig aktive i undervisningssituasjoner som krever stor grad av interaksjon, slik som gruppearbeid. Det er velkjent at gruppearbeid er en arbeidssituasjon der sjenerte elever lett kan slippe unna ved å forsvinne litt i mengden. Samarbeidslæring er imidlertid organisert slik at gruppene består av få deltagere. Det bidrar trolig til at det blir vanskeligere for enkeltelever å være passive. Videre kan det tenkes at avviste, sjenerte elever vil komme til å delta mer i samarbeidsaktiviteter etter at klassen har benyttet denne undervisningsstrategien en stund. Det kan antas at dersom bruk av samarbeidslæring bidrar til et bedre psykososialt klasse miljø, kan dette gi positive ringvirkninger ved at de avviste, sjenerte elevene føler større grad av aksept og trygghet, og dermed også tør å delta mer aktivt. Ved økt grad av deltagelse blir det trolig også enklere for de andre elevene å bli kjent med de sjenerte elevene, noe som kan antas å være en forutsetning for at gode relasjoner kan etableres.

Det er med andre ord fortsatt en del usikkerhet knyttet til hvor vidt samarbeidslæring kan være et virksomt tiltak for å bidra til å forbedre avviste, sjenerte elevers jevnaldningsrelasjoner. Likevel må det sies at forskningen som i dag foreligger, bidrar til at man kan være optimistiske. Flere studier vil imidlertid være nødvendig før det vil være mulig å trekke noen klare konklusjoner.

## **7.5 You can't say you can't play**

Harrist og Bradleys (2003) pilotstudie av effekten av You can't say you can't play-regelen kommer med tankevekkende opplysninger, som støtter en antagelse om at anti-avvisningsregler kan påvirke barns sosiale opplevelser i klasserommet. Når det er sagt, eksisterer det imidlertid flere ubesvarte spørsmål knyttet til dette tiltakets effekt.

Et poeng verdt å diskutere, er hvor vidt You can't say you can't play-regelen i realiteten har en positiv effekt for alle barn. Resultatene i Harrist og Bradleys studie indikerte at den har det, men de undersøkte heller ikke mulige forskjeller i effekt mellom ulike grupper av avviste

barn. Mangel på slik informasjon er mest sannsynlig en konsekvens av at studien hadde et for lite utvalg. Med det sagt, er det trolig grunn til å anta at You can't say you can't play-regelen i størst grad retter seg mot barn som aktivt tar initiativ til å bli innlemmet i leken. Dermed kan man diskutere hvor vidt avviste, sjenerte elever profitterer på en slik anti-avvisningsregel. Sjenerte barn tar som kjent færre initiativ til sosial interaksjon enn andre barn. For eksempel står de ofte litt på utsiden og observerer, mens de håper at noen skal spørre om de vil være med i leken. Dersom elevene oppfatter You can't say you can't play-regelen som noe som gjelder kun dersom et barn kommer med en direkte forespørsel, er det trolig grunn til å anta at effekten ikke vil være like stor for avviste, sjenerte barn. Når det er sagt, er det ikke umulig at regelen kan ha en indirekte positiv effekt på disse barna. Dersom You can't say you can't play-regelen bidrar til å skape et bedre psykososialt klassemiljø, kan dette antas å gi positive ringvirkninger også for de sjenerte elevene. Hvor sterk denne effekten kan være, er det derimot vanskelig å si noe om.

Videre bør det understrekes at You can't say you can't play-regelen er et tiltak som først og fremst er rettet mot yngre barn. Det innebærer at tiltaket mest sannsynlig ikke vil ha like god effekt på barn eldre enn de på småskoletrinnet. Årsaken til dette kan antas å være jo eldre barna blir, desto større blir deres behov for autonomi. Dermed vil You can't say you can't play-regelen sannsynligvis kun være relevant for de avviste, sjenerte barna på de nederste klassetrinnene.

For at You can't say you can't play-regelen skal være et tiltak som skal kunne fungere i praksis, vil man trolig være avhengig av at elevene ikke opplever regelen som urettferdig. Som nevnt tidligere, kan det at regelen innskrenker elevenes valgfrihet med hensyn til valg av lekepartnere, være problematisk med tanke på gjennomførbarhet. Harrist og Bradley (2003) har i forbindelse med evalueringen av sin pilotstudie, kommet med noen forslag til hva som kan hjelpe lærere i arbeidet med å implementere You can't say you can't play-regelen. For det første legges det vekt på betydningen av tidlig intervensjon. Det foreslås derfor at man introduserer regelen helt i starten av skoleåret, gjerne i forbindelse med introduksjonen av andre klasseregler. På den måten kan regelen og dens underliggende idéer, bli en del av det naturlige psykososiale klassemiljøet allerede fra starten av. Å introdusere regelen på et tidlig tidspunkt, kan også være fordelaktig fordi barns interaksjonsmønstre synes å være relativ utfordrende å forandre etter andre halvdel av skoleåret. Videre foreslås det at lærerne bør bruke god tid på presentere regelen for elevene, slik at man forsikrer seg om at de forstår den,

og godtar dens rasjonale. I dette arbeidet kan man blant annet benytte seg av rollespill og fortellinger som virkemidler. I introduksjonsprosessen er det trolig viktig at elevene tas med på en dialog der de for eksempel får muligheten til å resonnere rundt regelens fordeler og ulemper. Ved å ta elevenes synspunkter på alvor, kan man kanskje bidra til å styrke elevenes forpliktelse til å følge regelen. I tillegg kan refleksjon rundt regelens hensikt være en god anledning til å øke bevisstheten rundt konsekvenser av det å bli avvist av andre.

Til sammen kan man si at You can't say you can't play-regelen er et spennende bidrag i forbindelse med tiltak som kan være aktuelle for avviste, sjenerte barn. Da det eksisterer svært få studier som har undersøkt effekten av denne typen tiltak, blir det imidlertid vanskelig å konkludere med noe. You can't say you can't play-regelen bør dermed bli gjenstand for ytterligere undersøkelse i fremtidige studier. I den forbindelse bør det fokuseres spesielt på i hvilken grad avviste, sjenerte elever profitterer på denne typen tiltak.

## 7.6 Oppsummering

Fordi studiet av tiltak for å forbedre avviste, sjenerte barneskoleelevers jevnaldningsrelasjoner fortsatt er i startgropa, er det vanskelig å foreta noen bastante konklusjoner om hvilke tiltak som er mest virkningsfulle. Likevel gir resultater fra eksisterende intervensjonsstudier oss noen indikasjoner på hvilke typer tiltak som synes å være hensiktsmessige overfor denne elevgruppen.

Når det gjelder sosial kompetansetrening, finnes det lite forskning som har testet effekten av denne typen tiltak på avviste, sjenerte barn eksplisitt. Det finnes likevel flere studier som har rapportert om signifikant effekter hos barn med internaliserte vansker som har problematiske relasjoner til jevnaldrende. Da internaliserte vansker er en nokså bred kategori, er det sannsynlig at også sjenerte barn inngår her. Flere av disse studiene rapporterer imidlertid om at effekten av sosial kompetansetrening i mange tilfeller er begrenset. Dette betyr likevel ikke at denne typen tiltak bør skrinlegges overfor avviste, sjenerte barneskoleelever. Tvert i mot bør man i fremtiden arbeide for å utvikle dem slik at de blir mer raffinerte og tilpasset den enkelte elevs behov.

Hvor vidt de positive effektene kognitiv atferdsterapi ser ut til å ha på barn med sosial angst er overførbare til avviste, sjenerte barn, er vanskelig å avgjøre. Sjenanse er ikke en angstdiagnose, og selv om det er mange likheter mellom sosial angst og sjenanse, er det ikke

sikkert de to gruppene responderer likt på samme type tiltak. Samtidig bør man ikke avvise at kognitiv atferdsterapi for noen avviste, sjenerte barn, kan representere et alternativ til intervensjon. Det oppfordres derfor til at skolebaserte former for kognitiv atferdsterapi, slik som Camp Cope-A-Lot, i fremtidige studier, bør testes ut overfor sjenerte barneskoleelever som avvises av jevnaldrende.

Når det gjelder miljørettede tiltak som søker å forbedre det psykososiale skole- og klassemiljøet, kan det virke som at skoleomfattende forebyggende programmer som LP-modellen, samt samarbeidslæring, og anti-avisningsregelen «You can't say you can't play», kan være relevante tiltak. Det vil imidlertid i fremtiden være behov for flere studier som ser på effekten denne typen tiltak kan ha på det psykososiale skole- og klassemiljøet. Det bør også undersøkes om disse kan bidra til å skape signifikante forbedringer i avviste, sjenerte elevers jevnaldningsrelasjoner.

Hvor vidt det eksisterer kjønnsmessige forskjeller med hensyn til effekt av de ulike tiltakene som i denne oppgaven er drøftet, er vanskelig å fastslå. Flere av studiene har som vi har sett ikke målt kjønnsforskjeller. Av de som har målt slike forskjeller, kan det trolig argumenteres for at grunnlaget for å konkludere er noe svakt. Derfor vil det være ønskelig at man i fremtidige studier av de nevnte tiltakene, fokuserer mer på kjønnsmessige aspekter.

Samtlige av tiltakene som i denne oppgaven er foreslått, synes å være gjennomførbare innenfor en skolekontekst. Noen av tiltakene, slik som for eksempel samarbeidslæring, er utformet slik at det er et mål at de skal implementeres i en skolesammenheng. Andre, der i blant kognitiv atferdsterapi, er tradisjonelt sett mer vanlig å bruke innenfor en klinisk behandlingskontekst. Det at de siste årene har oppstått en interesse for å utvikle ulike PC-baserte programmer for kognitivatferdsterapi, gjør imidlertid at denne typen tiltak i fremtiden kan få en større plass også i skolen. Videre bør det nevnes at det at tiltakene kan implementeres av skolens eget personale, antas å være en viktig forutsetning for at de skal være mulige å gjennomføre i praksis. I tillegg vil det trolig være en stor fordel at det enkelte tiltak enkelt lar seg integrere i skolehverdagen.

Til slutt er det viktig å poengtere at selv om individ- og miljørettede tiltak har ulike styrker, kan man ikke konkludere med at den ene typen er bedre enn den andre. Man kan for eksempel se for seg et scenario der en avvist, sjenert elev går i en klasse der det psykososiale miljøet forbedres betraktelig etter gjennomføring av et miljørettet tiltak. Selv om miljøet nå er mer



aksepterende og inkluderende, er ikke dette nødvendigvis tilstrekkelig for at den avviste, sjenerte eleven kan forbedre sine jevnaldringsrelasjoner. Det er sannsynlig at det i tillegg vil være nødvendig at eleven får hjelp til å tilegne seg ferdigheter og kompetanse som er nødvendig for å kunne delta i vellykkede sosiale samspill. På samme måte kan det tenkes at et individrettet tiltak ikke makter å forbedre den avviste, sjenerte elevens jevnaldringsrelasjoner, fordi miljøet rundt i liten grad er inkluderende og aksepterende. Dermed kan det være at en hensiktsmessig strategi i mange tilfeller vil være å kombinere *både* individrettede og miljørettede tiltak. Jevnaldringsavvisning er tross alt et resultat av en interaksjon mellom den som avvises og den eller de som avviser. En utfordring i denne forbindelse vil selvsagt være at en kombinasjon av flere tiltak kan være både tid- og kostnadskrevende for skolene. Dermed kan man stille seg kritisk til hvor gjennomførbart det i praksis er å intervenere på denne måten. Til tross for dette, synes det hensiktsmessig at man i utviklingen av fremtidige tiltak for avviste, sjenerte elever, arbeider for å ta hensyn til både individuelle og miljømessige faktorer.

## 8 Avslutning

Det er god grunn til å tro at tiltak som tar sikte på å forbedre avviste, sjenerte elevers jevnaldningsrelasjoner kan ha stor praktisk betydning. Vi vet i dag at sjenerte barn allerede i utgangspunktet er en sårbar gruppe, og at avvising fra jevnaldrende kan bidra ytterligere til deres risiko for utvikling av internaliserte vansker (Gazelle og Ladd 2003). Lykkes man derimot i skolen med å forbedre avviste, sjenerte elevers jevnaldningsrelasjoner, kan dette ha avgjørende betydning for deres fremtidige psykiske helse. Tiltakene vil dermed ha potensialet til ikke bare å være virksomme med hensyn til elevens her-og-nå-situasjon, men også fungere preventivt for utvikling av fremtidige vansker.

Det kan trolig argumenteres for at tiden på barneskolen er et nokså avgjørende tidspunkt å intervensere på med hensyn til jevnaldningsavvisning. Spesielt når elevene kommer opp på mellomtrinnet (4. – 5. klasse), antas det at det sosiale hierarkiet begynner å utkrystalliseres mer og mer. Dette innebærer at jevnaldrende etablerer større konsensus med hensyn til hvem som er en del av fellesskapet, og hvem som avvises (Mikami m.fl. 2005). Dersom det ikke intervenseres overfor de avviste, sjenerte elevene før de går over i ungdomskolen, kan dette antas å potensielt få store negative utviklingsmessige konsekvenser. Ungdomstiden er en sårbar alder på grunn av de mange endringene som skjer både på det fysiske og kognitive plan. Ikke minst skjer det også endringer med hensyn til det sosiale, da relasjonene til jevnaldrende med tiden får stadig større betydning i de unges liv (von Tetzchner 2001). Dermed kan det også antas at en sjenert ungdom som opplever å avvises kanskje vil kjenne enda mer på følelsen av å ikke lykkes sosialt. Dette kan igjen antas å forverre risikoen for utvikling av blant annet depressive følelser.

Denne litteraturgjennomgangen har vist at det ikke finnes noe fasitsvar på hvordan man i skolen, best kan bidra til at avviste, sjenerte barn forbedrer sine relasjoner til jevnaldrende. For noen elever vil individrettede tiltak være mest relevant, mens for andre kan tiltak rettet mot miljøet gi den beste effekten. I mange tilfeller vil imidlertid trolig en kombinasjon av begge typer tiltak være det mest hensiktsmessige. Med det sagt, uavhengig av om man benytter seg av individ- eller miljørettede tiltak, er det trolig av avgjørende betydning at valget av disse bygger på en grundig kartlegging. Det vil i den forbindelse være viktig å identifisere faktorer ved både den sjenerte eleven, samt miljøet, som kan tenkes å bidra til avvisingen. En slik kartlegging forutsetter imidlertid at skolene besitter de rette

analyseverktøyene, samt kompetansen til å håndtere disse. Det bør derfor være en sentral oppgave i arbeid med fremtidige tiltak, å utvikle verktøy som kan bidra til å avdekke de nevnte forhold. Disse verktøyene bør også utformes slik at skolepersonell enklest mulig kan ta dem i bruk. Som vi har sett, representerer LP-modellen et analyseverktøy som kan brukes for å forstå hvilke forhold som utløser og vedlikeholder elevers atferds-, trivsels- og læringsproblemer i skolen. Kanskje kan prinsipper fra denne modellen danne utgangspunkt for at skolens personale kan identifisere hvilke faktorer tiltakene bør rettes mot. Dette er imidlertid en oppgave for fremtidige studier å finne ut av.

Helt til slutt er det viktig å understreke at selv om det fortsatt er mye vi ikke vet, er forskning på sjenerte barn og jevnaldringsrelasjoner i fremmarsj. Det er ennå et langt stykke til mål, men forskningen som i dag foreligger må kunne sies å indikere håp for avviste, sjenerte elevers sosiale utvikling. Utfordringen vil trolig ligge i å utvikle evidensbaserte tiltak, som enkelt lar seg implementere innenfor en skolekontekst.

# Litteraturliste

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

Anderson, P., Jacobs, C. & Rothbaum, B. O. (2004). Computer-Supported Cognitive Behavioral Treatment of Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 253-267.

Asendorph, J. B. (1989). Shyness as a Final Common Pathway for Two Different Kinds of Inhibition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 481-492.

Asendorph, J. B. (1990 a). Development of Inhibition During Childhood: Evidence for Situational Specificity and a Two-Factor Model. *Developmental Psychology*, 26, 721-730.

Asendorph, J. B. (1990 b). Beyond Social Withdrawal: Shyness, Unsociability, and Peer Avoidance. *Human Development*, 33, 250-259.

Asendorph, J. B. (1993). Beyond Temperament: A Two-Factorial Coping Model of the Development of Inhibition during Childhood. I: Rubin, K. H. & Asendorph, J. B. (red.). *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Asher, S. R. & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and Peer Relations in Childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75-78.

Asher, S. R., Rose, A. J. & Gabriel S. W. (2001). Peer Rejection in Everyday Life. I: Leary, M. R. (red.). *Interpersonal Rejection*. New York: Oxford University Press.

Avant, T. S., Gazelle, H. & Faldowski, R. (2011). Classroom Emotional Climate as a Moderator of Anxious Solitary Children's Longitudinal Risk for Peer Exclusion: A Child X Environment Model. *Developmental Psychology*, 47, 1711-1727.

Barber, B. K. & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. I: Barber, B. K. (red.). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*. Washington D.C.: American Psychological Association.

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Beelman, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of Training Social Competence in Children: A Meta-Analysis of Recent Evaluation Studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Berg, N. B. J. (2005). Elev og menneske. Psykisk helse i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bishop, D. V. M. & Norbury, C. F. (2008). Speech and Language Disorders. I: Rutter, M., Bishop, D. V. M., Pine, D. S., Scott, S., Stevenson, J., Taylor, E. & Thapar, A. (red.). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Blonk, R. W. B., Prins, P. J. M., Sergeant, J. A., Ringrose, J. & Brinkman, A. G. (1996). Cognitive-Behavioral Group Therapy for Socially Incompetent Children: Short-Term and Maintenance Effects With a Clinical Sample. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 215-224.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Boivin, M., Poulin, F. & Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 483-498.
- Booth-LaForce, C. & Oxford, M. L. (2008). Trajectories of Social Withdrawal From Grades 1 to 6: Prediction From Early Parenting, Attachment, and Temperament. *Developmental Psychology*, 44, 1298-1313.
- Briggs, S. R., Cheek, J. M. & Jones, W. H. (1986). Introduction. I: Jones, W. H., Cheek, J. M. & Briggs, S. R. (red.). *Shyness: Perspectives on Research and Treatment*. New York: Plenum Press.
- Bruch, M. A, Giordano, S. & Pearl, L. (1986). Differences between Fearful and Self-Conscious Shy Subtypes in Background and Current Adjustment. *Journal of Research in Personality*, 20, 172-186.

- Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F. (1984). Stability and Determinants of Sociometric Status and Friendship Choice: A Longitudinal Perspective. *Developmental Psychology*, 20, 941-952.
- Buss, A. H. (1986). A Theory of Shyness. I: Jones, W. H., Cheek, J. M. & Briggs, S. R. (red.). *Shyness: Perspectives on Research and Treatment*. New York: Plenum Press.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Chavira, D. A., Stein, M. B. & Malcarne, V. L. (2002). Scrutinizing the relationship between shyness and social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 16, 585-598.
- Cheek, J. M. & Buss, A. H. (1981). Shyness and Sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 330-339.
- Christophersen, K. A. (2002). Metaanalyse: Syntesedanning av forskningsresultater. I: Lund, T. (red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Coie, J. D. & Koeppl, G. K. (1990). Adapting interventions to the problems of aggressive and disruptive rejected children. I: Asher, S. R. & Coie, J. D. (red.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A. & Armer, M. (2008). Don't Fret, Be Supportive! Maternal Characteristics Linking Child Shyness to Psychosocial and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 359-371.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do You «Want» to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244-258.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D. & Stewart, S. L. (1994). Being Alone, Playing Alone, and Acting Alone: Distinguishing among Reticence and Passive and Active Solitude in Young Children. *Child Development*, 65, 129-137.
- Cummings, C. M. (2012). Indicative Interventions for Anxious Youth in Schools. Foredrag r-bup sør/øst, 30.08.2012.

Donohue, K. M., Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Applied Developmental Psychology, 24*, 91-118.

Flaten, K. (2010). Barn med sosial angst og sjenanse. Oslo: Kommuneforlaget.

Fox, N. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., Marshall, T. R., Coplan, R. J., Porges, S. W., Long, J. M. & Stewart, S. (1995). Frontal Activation Asymmetry and Social Competence at Four Years of Age. *Child Development, 66*, 1770-1784.

Fox, N. A., Schmidt, L. A., Calkins, S. D., Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (1996). The role of frontal activation in the regulation and dysregulation of social behavior during the preschool years. *Development and Psychopathology, 8*, 89-102.

Gazelle, H. (2006). Class Climate Moderates Peer Relations and Emotional Adjustment in Children With an Early History of Anxious Solitude: A Child X Environment Model. *Developmental Psychology, 42*, 1179-1192.

Gazelle, H. & Ladd, G. W. (2003). Anxious Solitude and Peer Exclusion: A Diathesis-Stress Model of Internalizing Trajectories in Childhood. *Child Development, 74*, 257-278.

Gazelle, H., Putallaz, M., Li, Y., Grimes, C. L., Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (2005). Anxious Solitude Across Contexts: Girls' Interactions With Familiar and Unfamiliar Peers. *Child Development, 76*, 227-246.

Gazelle, H. & Rudolph, K. D. (2004). Moving Toward and Away From the World: Social Approach and Avoidance Trajectories in Anxious Solitary Youth. *Child Development, 75*, 829-849.

Gilmartin, B. G. (1987). Peer Group Antecedents of Severe Love-shyness in Males. *Journal of Personality, 55*, 467-489.

Graham, S. & Hoehn, S. (1995). Children's Understanding of Aggression and Withdrawal as Social Stigmas: An Attributional Analysis. *Child Development, 66*, 1143-1161.

Greco, L. A. & Morris, T. L. (2001). Treating Childhood Shyness and Related Behavior: Empirically Evaluated Approaches to Promote Positive Social Interactions. *Clinical Child and Family Psychology Review, 4*, 299-318.

Harrist, A. W. & Bradley, K. D. (2003). "You can't say you can't play": intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 185-205.

Hastings, P. D., Nuselovici, J. N., Rubin K. H. & Cheah, C. S. L. (2010). Shyness, Parenting, and Parent – Child Relationships. I: Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (red.). *The Development of Shyness and Social Withdrawal*. New York: The Guilford Press.

Henderson, L. & Zimbardo, P. (1998). Shyness. Hentet fra <http://www.shyness.com/encyclopedia.html> (12.11.12).

Hudson, J. L. & Rapee, R. M. (2000). The Origins of Social Phobia. *Behavioral Modification*, 24, 102-129.

Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's Peer Relationships: Longitudinal Predictions of Internalizing and Externalizing Problems From Middle to Late Childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.

Jansen, J. (2009). Limbiske system. Hentet fra [http://snl.no/.sml\\_artikkel/limbiske\\_system](http://snl.no/.sml_artikkel/limbiske_system) (11.09.12).

Joiner, T. E. (1997). Shyness and Low Social Support as Interactive Diatheses, With Loneliness as Mediator: Testing an Interpersonal-Personality View of Vulnerability to Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 386-394.

Kagan, J. (1989). Temperamental Contributions to Social Behavior. *American Psychologist*, 44, 668-674.

Kagan, J., Snidman, N. & Arcus, D. (1993). On the Temperamental Categories of Inhibited and Uninhibited Children. I: Rubin, K. H. & Asendorph, J. B. (red.). *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Karevold, E., Ystrom, E., Coplan, R. J., Sanson, A. V. & Mathiesen, K. S. (2012). A Prospective Longitudinal Study of Shyness from Infancy to Adolescence: Stability, Age-Related Changes, and Prediction of Socio-Emotional Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1167-1177.



- Kendall, P. C., Khanna, M. S., Edson, A., Cummings, C. & Harris, M. S. (2011). Computers and psychosocial treatment for child anxiety: Recent advances and ongoing efforts. *Depression and Anxiety*, 28, 58-66.
- Khanna, M. S. & Kendall, P.C. (2008). Computer-Assisted CBT for Child Anxiety: The Coping at CD-ROM. *Cognitive and Behavioral Practice*, 15, 159-165.
- Khanna, M. S. & Kendall, P.C. (2010). Computer-Assisted Cognitive Behavioral Therapy for Child Anxiety: Results of a Randomized Clinical Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 737-745.
- Kleven, T. A. (2002 a). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I: Kleven, T. A. (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002 b). Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, T. (red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002 c). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I: Kleven, T. A. (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kristensen, H. & Ørbeck, B. (2008). Sjenanse og selektiv mutisme – hva er forskjellen? I: *Barnehageboken*. Oslo: Cappelen Damm.
- LeDoux, J. E., Iwata, J., Cicchetti, P. & Reis, D. J. (1988). Different projections of the central amygdaloid nucleus mediate autonomic and behavioral correlates of conditioned fear. *Journal of Neuroscience*, 8, 2517-2519.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C. & Weiss, M. (1989). Self Development and Self-Conscious Emotions. *Child Development*, 60, 146-156.
- Lochman, J. E. & Pardini, D. A. (2008). Cognitive-Behavioral Therapies. I: Rutter, M., Bishop, D. V. M., Pine, D. S., Scott, S., Stevenson, J., Taylor, E. & Thapar, A. (red.). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. Oxford: Blackwell Publishing.
- London, B., Downey, G., Bonica, C. & Paltin, I. (2007). Social Causes and Consequences of Rejection Sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 481-506.

Lp-modellen.dk (2011). Om LP-modellen. Hentet fra [http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Om\\_LP-modellen.aspx](http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Om_LP-modellen.aspx) (07.03.2013).

Lund, I. (2004). Hun sitter jo bare der. Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, T. (2002 a). Kvasi-eksperimentelle design. I: Lund, T. (red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

Lund, T. (2002 b). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: Lund, T. (red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/> (23.02.2013).

Mikami, A. Y., Boucher, M. A. & Humphreys, K. (2005). Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in School. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 5-23.

Morison, P. & Masten, A. S. (1991). Peer Reputation in Middle Childhood as a Predictor of Adaptation in Adolescence: A Seven-Year Follow-Up. *Child Development*, 62, 991-1007.

Muller, J. E., Koen, L. & Stein, D. J. (2004). The Spectrum of Social Anxiety Disorders. I: Bandelow, B. & Stein, D. J. (red.). *Social Anxiety Disorder*. New York: Marcel Dekker.

Mychailyszyn, M. P., Beidas, R. S., Benjamin, C. L., Edmunds, J. M., Podell, J. L., Cohen, J. S. & Kendall, P. C. (2011). Assessing and treating child anxiety in schools. *Psychology in the Schools*, 48, 223-232.

Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse – En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. NOVA-rapport 19/05.

Ogden, T. (2009). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Paley, V. G. (1992). You Can't Say Yoy Can't Play. Harvard: Harvard University Press.

Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Malden: Blackwell Publishing.

- Pine, D. S. & Klein, R. G. (2008). Anxiety Disorders. I: Rutter, M., Bishop, D. V. M., Pine, D. S., Scott, S., Stevenson, J., Taylor, E. & Thapar, A. (red.). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rapee, R. M., Kennedy, S., Ingram, M., Edwards, S. & Sweeney, L. (2005). Prevention and Early Intervention of Anxiety Disorders in Inhibited Preschool Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 488-497.
- Renshaw, P. D. & Brown, P. J. (1993). Loneliness in Middle Childhood: Concurrent and Longitudinal Predictors. *Child Development*, 64, 1271-1284.
- Rubin, K. H. (1985). Socially Withdrawn Children: An "at Risk" Population? I: Schneider, B. H., Rubin, K. H. & Ledingham, J. E. (red.). *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*. New York: Springer-Verlag.
- Rubin, K. H., Bowker, J. & Gazelle, H. (2010). Social Withdrawal and Shyness in Childhood and Adolescence: Peer Relationships and Social Competence. I: Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (red.). *The Development of Shyness and Social Withdrawal*. New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A. & McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. og Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *The Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
- Rubin, K. H., Coplan R. J., Bowker, J. C. & Menzer, M. (2011). Social Withdrawal and Shyness. I: Smith, P. K. & Hart, C. H. (red.). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. & Bream, L. (1984). Social Isolation and Social Problem Solving: A Longitudinal Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 17-25.
- Rubin, K. H., Hastings, P. D., Stewart, S. L., Henderson, H. A. & Chen, X. (1997). The Consistency and Concomitants of Inhibition: Some of the Children, All of the Time. *Child Development*, 68, 467-483.

Schmidt, L. A. & Buss, A. H. (2010). Understanding Shyness. I: Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (red.). *The Development of Shyness and Social Withdrawal*. New York: The Guilford Press.

Schmidt, L. A. & Fox, N. A. (2002). Individual Differences in Childhood Shyness: Origins, Malleability, and Developmental Course. I: Cervone, D. & Mischel, W. (red.). *Advances in Personality Science*. New York: The Guilford Press.

Schmidt, L. A., Fox, N. A., Rubin, K. H., Sternberg, E. M. & Gold, P. W. (1997). Behavioral and Neuroendocrine Responses in Shy Children. *Developmental Psychobiology*, 30, 127-140.

Schmidt, L. A., Fox, N. A., Schulkin, J. & Gold, P. W. (1999). Behavioral and Psychophysiological Correlates of Self-Presentation in Temperamentally Shy Children. *Developmental Psychobiology*, 35, 119-135.

Schmidt, L. A., Polak, C. P. & Spooner, A. L. (2005). Biological and Environmental Contributions to Childhood Shyness: A Diathesis-Stress Model. I: Crozier, W. R. & Alden, L. E. (red.). *The Essential Handbook of Social Anxiety for Clinicians*. West Sussex: Wiley.

Schmidt, L. A. & Robinson, T. R., Jr. (1992). Low self-esteem in differentiating fearful and self-conscious forms of shyness. *Psychological Reports*, 70, 255-257.

Schneider, B. H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. *Clinical Psychology Review*, 12, 363-382.

Schwartz, C. E., Snidman, N. & Kagan, J. (1999). Adolescent Social Anxiety as an Outcome of Inhibited Temperament in Childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38, 1008-1015.

Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8, 84-96.

Sroufe, L. A. (1977). Wariness of Strangers and the Study of Infant Development. *Child Development*, 48, 731-746.

Stewart, S. L. & Rubin, K. H. (1995). The social problem-solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7, 323-336.

Stevenson-Hinde, J. & Glover, A. (1996). Shy girls and boys: A new Look. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 181-187.

Turner, S. M., Beidel, D. C. & Townsley, R. M. (1990). Social phobia: Relationship to shyness. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 497-505.

van der Molen, H. T. (1990). A definition of shyness and its implications for clinical practice. I: Crozier, W. R. (red.). *Shyness and Embarrassment. Perspectives from Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

von Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Woodhouse, S. S., Dykas, M. J. & Cassidy, J. (2012). Loneliness and Peer Relations in Adolescence. *Social Development*, 21, 271-293.

Wright, J. C., Giammarino, M. & Parad, H. W. (1986). Social Status in Small Groups: Individual-Group Similarity and the Social "Misfit". *Journal of Personality & Social Psychology*, 50, 523-536.

Ørbeck, B. (2008). Selektiv mutisme hos barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45, 1149-1154.